



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Sociales

Unidad de Posgrado

**Construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del  
Gran Pajonal en el siglo XXI**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Antropología

**AUTOR**

Liliana Clotilde FERNÁNDEZ FABIÁN

**ASESOR**

Ladislao Homar LANDA VÁSQUEZ

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Fernández, L. (2017). *Construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal en el siglo XXI*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---

1005

252 ✓

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANATO DE AMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD DE POSGRADO

**ACTA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN ANTROPOLOGÍA**

En Lima, a los diez días del mes de agosto del año dos mil diecisiete, reunidos en la Sala de Grados de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 6:00 p.m., bajo la Presidencia de la Dra. MERCEDES PATRICIA GIESECKE SARA-LAFOSSE DE VILDOSO y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado Examinador, se inició el acto académico invitando a la graduanda **LILIANA CLOTILDE FERNÁNDEZ FABIAN** para que realice la sustentación de su Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Antropología titulada:

**"CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE LOS JÓVENES ASHÉNINKAS DEL  
GRAN PAJONAL EN EL SIGLO XXI"**

A continuación fue sometido a las objeciones por parte del Jurado. Terminada esta prueba y verificada la votación; se consignó la calificación correspondiente a:

..... B. Muy bueno 17 .....

Por cuanto, el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el Grado Académico de Magíster en Antropología, a la Bachiller **LILIANA CLOTILDE FERNÁNDEZ FABIAN**. Siendo las 7:00 p.m. y para constancia dispuso se extendiera la presente Acta y firmaron:

Dra. Mercedes Patricia Giesecke Sara-Lafosse de Vildoso.

PRESIDENTE

..... *Mercedes Giesecke* .....

Dr. Rommel Humberto Plasencia Soto.

MIEMBRO

..... *[Signature]* .....

Dr. Pedro Maguín Jacinto Pazo.

MIEMBRO

..... *[Signature]* .....

Mg. Pablo Gustavo Sandoval López.

MIEMBRO

..... *[Signature]* .....

Dr. Ladislao Homar Landa Vásquez.

ASESOR

..... *Ladislao* .....



*[Signature]*  
**Dr. NICOLÁS JAVIER LYNCH GAMERO**  
DIRECTOR

PABELLÓN JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI – CIUDAD UNIVERSITARIA

Teléfono: 6197000 Anexo 4003, 4004. Lima – Perú.

Correo: [upg.sociales@unmsm.edu.pe](mailto:upg.sociales@unmsm.edu.pe), [upgccss@yahoo.es](mailto:upgccss@yahoo.es),

Web: <http://sociales.unmsm.edu.pe/>



*A nosheninkapaeni keshijatzi* por su resistencia, valor y lucha.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no se hubiera concluido de no ser por el apoyo total e incondicional que he recibido de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal desde el año 2006. Agradezco enormemente a los integrantes de la familia Camayteri Sánchez por su hospitalidad y amistad durante todos estos años, por brindarme la logística necesaria para llevar a cabo el trabajo de campo.

Entre las instituciones que debo agradecer, están la Red Educativa de Oventeni y la UGEL de Atalaya, por permitirme el acceso a sus archivos y la visita a las escuelas del ámbito del Gran Pajonal.

Gracias a los *pinkatsaripaeni* ‘jefes’ de las distintas comunidades nativas que he visitado, por confiar en mí, por el respeto mutuo, por llamarme “nosheninka” e invitarme a “masatear”, por permitirme que entre en su círculo político y familiar.

A cada persona que conocí mientras hacía el trabajo de campo y me ayudó con lo que pudo: a cargar la mochila, con un plato de comida, una fruta, un tazón de masato, un lugar donde dormir, con una palabra de aliento; por darme seguridad y confianza, gracias.

A todos *nosheninkapaeni* que solo desean que su *keshi* tenga lo mejor para sus hijos, porque apuestan por un desarrollo interno, autogestionado y con los servicios necesarios para elevar el nivel de vida de los ashéninkas del Gran pajonal.

A todos los profesores que tuve en la Maestría de Antropología, gracias por su exigencia y compartir su sapiencia. A mi asesor, el doctor Ladislao Landa por su exigencia y aliento, a la PhD. María Chavarría por la lectura de las páginas de esta tesis, sus observaciones y comentarios.

Finalmente, y no por ello menos importante, a mi familia: mis padres y hermanos.

## ÍNDICE

Dedicatoria .....	II
Agradecimientos .....	III
Índice .....	IV
Lista de tablas .....	VIII
Lista de figuras .....	IX
Resumen .....	XI
Abstract .....	XII
Introducción .....	XIII

### Capítulo I Planteamiento del estudio

1.1 Presentación del tema .....	17
1.2 Formulación del problema .....	21
1.3 Justificación .....	21
1.4 Objetivos .....	22
1.4.1 Objetivo general .....	22
1.4.2 Objetivos específicos .....	22
1.5 Hipótesis .....	22

### Capítulo II Metodología

2.1 Tipo de investigación .....	24
2.2 Población y muestra .....	24
2.2.1 Unidad de análisis .....	24
2.2.2 Población de estudio .....	25
2.2.3 Tamaño de muestra .....	25
2.3 Técnicas de recolección de datos .....	25
2.3.1 Aplicación de cuestionarios .....	25
2.3.2 Observación participante .....	27
2.3.3 Documentación fotográfica .....	28
2.4 Instrumentos de campo .....	29

### Capítulo III

#### Antecedentes del estudio

3.1 Estudios etnográficos sobre el Gran Pajonal .....	30
3.2 Estudios etnográficos sobre los asháninka/ashéninka .....	36
3.3 Estudios etnográficos sobre la identidad .....	37

### Capítulo IV

#### Marco teórico

4.1 Introducción .....	40
4.2 La apertura social de la modernidad .....	40
4.3 La identidad en la modernidad .....	44
4.3.1 Identidad en términos filosóficos .....	47
4.3.2 Identidad en términos psicológicos .....	48
4.4 Construcción de la identidad .....	50
4.4.1 Individualismo y colectivismo .....	53
4.4.2 Características de las identidades .....	56
4.5 Tipos de identidades .....	57
4.5.1 Identidad social .....	57
4.5.2 Identidad cultural .....	58
4.5.3 Identidad étnica .....	59
4.6 Marco conceptual .....	64

### Capítulo V

#### Identidad y territorio

5.1 Introducción .....	66
5.2 <i>Kipatsi</i> y <i>keshii</i> : Tierra y pajonal .....	67
5.2.1 Territorialidad y territorio .....	68
5.2.2 <i>Kipatsi</i> .....	71
5.2.3 <i>Keshii</i> .....	72
5.3 La pertenencia .....	74
5.3.1 ¿Sentido de pertenencia a Oventeni? .....	77
5.3.2 La subjetividad del sentido de pertenencia .....	79
5.4 <i>Antamimashi</i> : El espacio sagrado .....	80
5.4.1 Relación hombre-monte .....	81
5.4.2 El monte y la economía familiar .....	82
5.4.3 Creencias .....	84
5.5 Memoria colectiva .....	85
5.6 Temporalidad y espacio .....	87
5.7 Conclusión .....	89

## Capítulo VI

### Identidad y lengua

6.1	Introducción .....	92
6.2	Distinción asháninka/ashéninka .....	93
6.2.1	Fonética y fonología .....	95
6.2.1.1	Alfabetos .....	98
6.2.2	Morfología .....	99
6.2.3	Sintaxis y discurso .....	101
6.3	Tipos de bilingüismo .....	103
6.3.1	Actitudes lingüísticas .....	105
6.3.2	Importancia del ashéninka en la construcción identitaria .....	108
6.4	Interacciones sociales .....	111
6.4.1	Ventajas de ser competentes en ashéninka .....	113
6.4.2	La importancia de hablar un buen castellano .....	114
6.5	El concepto de “ser civilizado” .....	116
6.6	Conclusión .....	120

## Capítulo VII

### Influencia de la educación en la construcción de la identidad

7.1	Introducción .....	121
7.2	La educación tradicional .....	122
7.2.1	<i>Aminataantsi, Kemaantsi y Antaantsi</i> .....	123
7.2.2	<i>Kenkithataantsi, Mampagaantsi</i> .....	126
7.3	La educación occidental .....	129
7.4	Educación Bilingüe .....	131
7.4.1	Instituto Lingüístico de Verano .....	131
7.4.2	Ministerio de Educación .....	132
7.4.3	Educación bilingüe en el Gran Pajonal .....	133
7.5	Educación Intercultural Bilingüe .....	135
7.5.1	Pronoei y Nivel inicial .....	136
7.5.2	Nivel de educación primaria .....	137
7.5.3	Nivel de educación secundaria: Mañarini-B y Pankinkari-B .....	142
7.5.3.1	Mañarini-B .....	145
7.5.3.2	Pankinkari-B .....	156
7.6	Beneficios que ofrecen las II. EE. en el Gran Pajonal .....	167
7.7	Limitaciones de la EIB en el Gran Pajonal .....	168
7.8	Conclusión .....	170

## Capítulo VIII

### Desarrollo e identidad

8.1	Introducción .....	171
8.2	La modernidad en el Gran Pajonal .....	172
8.2.1	El proceso de recolonización del Gran Pajonal .....	176
8.2.2	La modernidad ashéninka .....	180
8.2.2.1	Acceso a la educación formal .....	180
8.2.2.2	Las familias modernas .....	182
8.2.2.3	Carreteras y trochas .....	183
8.2.2.4	¿Nuevas identidades? .....	186
8.2.3	La producción de café .....	187
8.2.3.1	Inicio del proyecto de café orgánico .....	188
8.2.3.2	Sostenibilidad .....	190
8.3	Ciudadanía ashéninka .....	191
8.3.1	Formas de reconocimiento de la ciudadanía ashéninka .....	195
8.3.2	Deberes y derechos del ciudadano ashéninka .....	198
8.3.3	Relación entre ciudadanía e identidad .....	199
8.4	Proceso de distritalización del Gran Pajonal .....	202
8.4.1	El caso del Reniec .....	209
8.4.2	Identidad más allá del territorio .....	213
8.5	Jóvenes modernos .....	214
8.5.1	El estilo de vida de los jóvenes ashéninkas.....	215
8.5.2	Formación profesional .....	218
8.5.3	¿Qué quieren los jóvenes para su futuro? .....	219
8.6	Conclusión .....	220
	Conclusiones .....	222
	Referencias bibliográficas .....	225
	Anexos .....	234

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cronología de la colonización del Gran Pajonal antes de 1930 .....	31
Tabla 2. Características de las identidades.....	57
Tabla 3. Cambio socioeconómico .....	82
Tabla 4. Sistema vocálico del ashéninka del Gran Pajonal.....	96
Tabla 5. Sistema consonántico del ashéninka del Gran Pajonal .....	96
Tabla 6. Sistema vocálico del ashéninka del Perené .....	96
Tabla 7. Sistema consonántico del ashéninka del Perené .....	97
Tabla 8. Sistema vocálico del asháninka .....	97
Tabla 9. Sistema consonántico del asháninka .....	97
Tabla 10. Variación cronológica del alfabeto asháninka .....	98
Tabla 11. Variación morfológica .....	100
Tabla 12. Variación léxica .....	100
Tabla 13. Orden de los constituyentes de la oración .....	101
Tabla 14. Importancia del castellano .....	115
Tabla 15. Instituciones educativas primarias del Gran Pajonal .....	139
Tabla 16. Alumnos que concluyeron la primaria en el 2014 .....	141
Tabla 17. Alumnos que culminan un grado del nivel secundaria .....	143
Tabla 18. Jóvenes registrados en la Red de Salud según la edad .....	144
Tabla 19. Cronología de la recolonización del Gran Pajonal .....	178
Tabla 20. Impacto de la modernidad en la organización social .....	183
Tabla 21. Primeras iniciativas para crear el distrito del Gran Pajonal .....	203
Tabla 22. Pasos formales para crear el distrito del Gran Pajonal.....	204
Tabla 23. Requisitos legales para crear el distrito del Gran Pajonal .....	206
Tabla 24. Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni .....	207
Tabla 25. Última etapa del proceso de creación del distrito .....	208

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de las comunidades nativas tituladas del Gran Pajonal .....	73
Figura 2. Vista general de Oventeni .....	76
Figura 3. Intersección de la av. Aviación y el jr. 3 de octubre .....	76
Figura 4. Iglesia Católica de Oventeni .....	77
Figura 5. Tienda en el mercado de Oventeni .....	77
Figura 6. Productos que se pueden encontrar en Oventeni .....	78
Figura 7. Orientación del sentido de pertenencia .....	79
Figura 8. Amelia Irimano y sus hijas, todas son vaporadoras .....	81
Figura 9. Pesca comunal con barbasco en la C. N. Chinchani .....	83
Figura 10. Niveles de bilingüismo entre los jóvenes del Gran Pajonal .....	105
Figura 11. Daniel Avenchari en el lado izquierdo y su primo .....	110
Figura 12. Jóvenes ashéninkas que han pasado la menarquía .....	118
Figura 13. Jovencitas de la C. N. Quiteriavo jugando vóley .....	119
Figura 14. Jóvenes en la C. N. Chinchani .....	120
Figura 15. Madre e hija regresan a su casa trayendo yuca .....	125
Figura 16. Alumna de primaria en la C. N. Chinchani .....	140
Figura 17. Dante Chávez conversando con alumnos ashéninkas .....	146
Figura 18. Alumnos suben la cuesta para llegar a su colegio. ....	147
Figura 19. Motos de alumnos y docentes en el colegio Mañarini .....	147
Figura 20. Ninfa Sánchez y las alumnas que cuida, en Oventeni .....	147
Figura 21. Jocabeth, Leini y Roxana en la cocina de Ninfa Sánchez .....	148
Figura 22. Práctica de vóley en el colegio Mañarini .....	148
Figura 23. Alumnos lavando platos y ollas en el colegio Mañarini .....	149
Figura 24. Jocabeth trabajando en el huerto .....	150
Figura 25. Cosecha de café .....	150
Figura 26. Proceso de pelado del café .....	151
Figura 27. Lavado del café .....	151
Figura 28. Secado del café .....	152
Figura 29. Trabajo en la poza .....	152
Figura 30. Alumnos que culminaron 1er grado de secundaria en Mañarini-B	154
Figura 31. Alumnos que culminaron 2do grado de secundaria en Mañarini-B	154
Figura 32. Alumnos que culminaron 3er grado de secundaria en Mañarini-B	155
Figura 33. Alumnos que culminaron 4to grado de secundaria en Mañarini-B	155
Figura 34. Alumnos que culminaron 5to grado de secundaria en Mañarini-B	155
Figura 35. Alumnas preparan el desayuno en C. N. Chinchani .....	156
Figura 36. Alumnos de 3er grado de secundaria .....	157
Figura 37. Alumnos surcan el río Unini para ir a la chacra .....	158
Figura 38. Quema y roza .....	159
Figura 39. Alumnos limpiando la chacra .....	159
Figura 40. Alumnos sembrando maíz .....	159
Figura 41. Alumna quemando la maleza .....	160



Figura 42. Alumnas macheteando .....	160
Figura 43. Alumnas descansando en la chacra .....	160
Figura 44. Alumnos juegan fútbol .....	161
Figura 45. Alumnos juegan vóley .....	161
Figura 46. Abel Avenchari cuidando a su pequeño hijo .....	163
Figura 47. Alfonso Rimer cuidando a su hija .....	163
Figura 48. Exposición de Alberto Zumayta .....	164
Figura 49. Alumnos que culminaron 1er grado de secundaria en Pankinkari-B	165
Figura 50. Alumnos que culminaron 2do grado de secundaria en Pankinkari-B	166
Figura 51. Alumnos que culminaron 3er grado de secundaria en Pankinkari-B	166
Figura 52. Alumnos que culminaron 4to grado de secundaria en Pankinkari-B	167
Figura 53. Alumnos que culminaron 5to grado de secundaria en Pankinkari-B	167
Figura 54. Bifurcación de la trocha hacia Catoteni y Kirahuanero .....	184
Figura 55. Tramo de la carretera desde Ponchoni hasta Oventeni .....	185
Figura 56. Transporte de madera en el Gran Pajonal .....	185
Figura 57. Alumnos de Mañarini reciben capacitación sobre plagas del café	189
Figura 58. Balance de la inversión en el proyecto de café orgánico en el GPO	190
Figura 59. Matrimonios mixtos .....	198
Figura 60. Ashéninkas esperan inscribirse en el Reniec afuera de la Municipalidad de Oventeni .....	211
Figura 61. Familia ashéninka esperando registrarse en el Reniec .....	211
Figura 62. Familia de Shumahuani esperan registrarse en el Reniec .....	211

## RESUMEN

La presente disertación tiene como objeto de estudio la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal (Ucayali-Perú) que cursan la educación secundaria en comunidades nativas. El trabajo de campo se basó en la aplicación de fichas de observación tanto en el colegio como en las comunidades visitadas, entrevistas a jóvenes y adultos y el uso de la fotografía documental para el registro etnográfico. Las hipótesis relacionan este proceso con el cambio sociocultural que ha vivido este pueblo originario desde fines del siglo XX por influencia de la modernidad entendida como el desarrollo económico de la región debido al contacto con miembros de la sociedad nacional que tienen otra cosmovisión y manejo de la economía local. De este modo, sustento que la construcción identitaria está relacionada con el territorio y el sentido de pertenencia a un lugar específico del Gran Pajonal; también guarda relación con la actitud lingüística de los ashéninkas hacia su lengua; depende del tipo de educación al que hayan accedido los jóvenes. Por eso, considero que más allá de una identidad colectiva, la modernidad ha dejado ver las identidades múltiples que se han configurado entre los jóvenes indígenas. Finalmente, las conclusiones nos llevan a afirmar que entre las identidades múltiples que pueden desarrollar los jóvenes para interactuar en distintos contextos socioculturales sobresalen aquella que los vinculan a su espacio y la tradicionalidad como representación de la etnicidad y aquella que les permite interactuar con los miembros de sociedades culturalmente dominantes. La lengua y el territorio son los principales símbolos identitarios de los ashéninkas y la educación y los matrimonios mixtos son la fuente para adquirir herramientas que les permitan socializar con los otros y avanzar en el proceso de desarrollo económico que quieren.

**Palabras clave:** Ashéninka, Educación, Desarrollo, Etnicidad, Identidad, Pertenencia.

## ABSTRACT

This dissertation aims to study the building identity of Asheninka youth from the Gran Pajonal (Ucayali, Peru) who study secondary education in native communities. Fieldwork was based on the application of observation sheets both at school and in the communities visited, interviews to students and adults, and the use of documentary photography as ethnographic record. The hypothesis relate this process with the cultural change that this group of indigenous people have lived through since the last decade of the XX century due to the influence of modernity, which is understood as an economic development in the region due to socioeconomic contact with members of the national society who have a different worldview and management of the local economy. Thus, I sustain that building identity is related to the territory and the sense of belonging to a specific area or community in the Gran Pajonal; also it is related to linguistic attitude towards the Asheninka language; moreover it depends on the kind of education that young people have gained access to. Therefore, I believe that beyond a collective identity, modernity has allowed noticing the multiple identities that are configured among indigenous youth. Finally, conclusions lead us to say that among the multiple identities that young people can develop to interact in different sociocultural contexts, stand those that are linked to territory and traditionalism as a representation of ethnicity and others that allow people to interact with members of culturally dominant societies. The language and territory are the main identifying symbols of the Asheninka and education and intermarriage are the source to acquire tools that allow them to socialize with others and advance in the process of economic development they want to achieve.

**Key words:** Asheninka, Education, Development, Ethnicity, Identity, Belonging.

## INTRODUCCIÓN

En esta tesis, planteo el estudio de la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal. La muestra elegida está formada por estudiantes de educación secundaria quienes son los más predispuestos a generar cambios socioculturales en su sociedad, ya que al acceder a la educación logran lo que ellos denominan “civilizarse” y acceder a un mercado más amplio y moderno que el practicado en el seno de su comunidad. Estos jóvenes son un grupo minoritario, debido a que la mayoría de jóvenes no accede a la educación secundaria o no terminan sus estudios y optan por seguir una vida en el campo formando familias a temprana edad. Las mujeres ashéninkas son las que resguardan la tradición y mantienen la vitalidad de la lengua que es considerada un símbolo identitario al igual que la pertenencia a alguna comunidad.

Los ashéninkas son un pueblo originario del tronco etnolingüístico Arawak. Habitan en la Selva Central del Perú, en las regiones de Junín y Ucayali. La mayoría de la población vive en Ucayali en los márgenes del alto Ucayali y en la montaña conocida como Gran Pajonal. Esta última es la zona donde viven más ashéninkas, alrededor de 6300 personas según la Municipalidad de Oventeni. Se autoidentifican como tal para diferenciarse de los asháninkas, quienes son reconocidos por ser un pueblo ribereño.

Los ashéninkas fueron colonizados en un segundo intento a partir de 1935. Los franciscanos fundaron Oventeni, pueblo colono, en el corazón del territorio ashéninka. A partir de entonces, el desorden social y caos producto del contacto cultural puso en desventaja a los ashéninkas quienes sufrieron epidemias, despojo territorial y esclavitud o servilismo como nueva forma de vida. Cuarenta años

después, los ashéninkas deciden recuperar su territorio y se organizan en comunidades. Con la ayuda logística de organizaciones externas no logran expulsar a los colonos, pero sí delimitar su territorio y plantear políticas de desarrollo y apertura al mercado nacional.

El proceso de inserción en la vida nacional ha estado marcado por aprendizajes basados en el acierto y el error, principalmente en lo referente a las transacciones comerciales. Los líderes han entendido que las principales desventajas en su interrelación con los mestizos han sido la falta del dominio del castellano y el desconocimiento y aplicación de las operaciones matemáticas básicas. Por eso, han impulsado la creación de escuelas en cada comunidad para que los jóvenes guíen el desarrollo del Gran Pajonal.

No obstante, esto no ha sido del todo exitoso porque la educación intercultural bilingüe no se ha ejecutado con eficacia debido a la carencia de docentes bilingües y material educativo apropiado según la lengua y manifestaciones culturales de la zona. El material bilingüe que reciben está escrito en asháninka —razones de ininteligibilidad e identidad étnica impiden su aceptación— y los docentes son en su mayoría mestizos quienes ni siquiera conocen la idiosincrasia de este pueblo. Estos problemas generan que los alumnos no se sientan cómodos en la escuela, lo vean como un espacio poco amigable o totalmente extraño.

Solo terminan la educación básica los hijos de líderes motivados o persuadidos por sus padres quienes saben que solo la escuela puede darles a sus hijos las herramientas necesarias para “civilizarse”. Alrededor del 50 % de alumnos que termina la primaria accede a la secundaria. Entre las razones del abandono de los estudios está el hecho de que solo existen tres instituciones en todo el ámbito del Gran Pajonal. La distancia lejana entre sus hogares y las instituciones educativas es un factor determinante para que los jóvenes no asistan al colegio. Otra razón es que muchos ya tienen familia y deben trabajar. Otros deciden no continuar sus estudios porque si bien la educación primaria es bilingüe, la secundaria se dicta en castellano y los contenidos de las materias son totalmente occidentales en el sentido de que los conocimientos no son distintos al que se ofrece en las ciudades. Los alumnos ingresan a la secundaria con

distintos niveles de dominio del castellano y esto repercute en su rendimiento escolar. Al final solo terminan quienes mejor dominen el castellano.

Estos factores han generado que se adviertan identidades ashéninkas múltiples, principalmente entre jóvenes. ¿Qué es ser ashéninka en este nuevo contexto sociocultural? ¿Podemos decir que alguien es más ashéninka que otros? ¿Qué atributos son importantes para no dejar de ser ashéninkas? De esto trata esta tesis: de entender cómo se configuran las nuevas identidades individuales y colectivas porque, finalmente, el Gran Pajonal ostenta entre los Arawak el reconocimiento de mantener una tradicionalidad e identidad étnica arraigada que se refuerza constantemente en la lucha por el reconocimiento de sus derechos como pueblo originario con una lengua distinta al asháninka.

Los resultados de esta investigación corresponden a un trabajo de campo específico para aplicar los instrumentos elaborados. Duró tres meses: entre mayo y julio del 2012, pero además el Gran Pajonal ha sido visitado frecuentemente desde el año 2006 y posteriormente al 2012. De ese modo, se ha mantenido contacto con los líderes y alumnos que participaron en este estudio. Además, se ha podido seguir el desarrollo profesional de algunos jóvenes que migraron a la ciudad de Atalaya en Ucayali para continuar sus estudios o trabajar. Por consiguiente, los resultados de este estudio implican un acercamiento temporal y personal a los ashéninkas que han contribuido con esta investigación para comprender mejor el cambio sociocultural de su sociedad.

En el primer capítulo de esta tesis, describo la situación que me ha llevado a plantear la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas como objeto de estudio. A partir de esto, nacen las hipótesis y objetivos que desarrollaré a lo largo de la tesis. En el segundo capítulo, listo y describo la metodología empleada para llevar a cabo el trabajo de campo y recoger los datos necesarios que me han permitido describir y explicar el fenómeno sociocultural que me interesa. El tercer capítulo sintetiza los antecedentes de este estudio. En el cuarto capítulo, se discute el marco teórico sobre la identidad. A partir de los siguientes capítulos, se muestran los resultados de la investigación: el capítulo cinco trata la relación entre el territorio y la identidad; el

capítulo seis, la relación entre lengua e identidad; el capítulo siete, la relación entre educación e identidad; el capítulo ocho, la relación entre desarrollo e identidad.

Finalmente, los invito a leer esta aproximación a la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal en el siglo XXI para comprender mejor los procesos del cambio sociocultural y la diversidad de comportamientos que se puede encontrar al interior de un pueblo originario.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

#### 1.1 Presentación del tema

En el ámbito del territorio del Gran Pajonal, región Ucayali, habita el pueblo originario autodenominado “ashéninka”, con una población aproximada de 6300 habitantes actualmente, según cálculos de la Municipalidad de Oventeni.<sup>1</sup> Este pueblo tiene su propia identidad, distinta a la de los asháninkas ribereños de quienes se han querido distinguir siempre mediante su lengua, conocimientos y saberes del monte. Asimismo, han sido reconocidos como *Ovayeriite* “guerreros indomables” mucho más fuertes que sus pares ribereños.

A diferencia de otros pueblos indígenas de la Selva Central del Perú, los ashéninkas fueron los últimos indígenas en ser colonizados. Tras la rebelión de Juan Santos Atahualpa, recién en 1935 los franciscanos entran nuevamente al Gran Pajonal y fundan en el centro del territorio ashéninka el poblado de Oventeni con colonos procedentes de la serranía de Jauja, principalmente. Luego de más de 30 años de sufrir epidemias, el despojo de sus tierras, cautiverios, trabajos forzados y esclavitud en los fundos por los patrones ganaderos, en el año de 1975, se conforma la primera organización indígena bajo la denominación de “Coordinadora de Comunidades Nativas”, con el objetivo de defender y proteger los derechos de los ashéninkas. Los primeros líderes fueron Nicolás Camayteri Fernández, Leopoldo Ahuasho Peña y

---

<sup>1</sup> Saúl Sánchez, ciudadano de Oventeni, me brindó esta información.



Miqueas Gómez Román. Lamentablemente, esta organización no llegó a funcionar debido a las amenazas de los colonos y del cura de la misión de Oventeni.<sup>2</sup>

El 14 de enero de 1979 se funda la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP en adelante) en un congreso ashéninka realizado en la comunidad de Chequitavo. La primera Junta Directiva estuvo formada por Miguel Camayteri Fernández (presidente), Pascual Camayteri Fernández (vicepresidente), Antonio Huaroco Camayteri (secretario), Mario Famán Mallqui (tesorero). Esta Junta Directiva trabajó hasta el año de 1989 y careció de estatuto social. En adelante, otros presidentes serían Pascual Camayteri Fernández, Cleofaz Quintori Soto y Rómulo Leiva Rosi. Actualmente, la presidencia de la OAGP está a cargo de Miguel Camayteri.<sup>3</sup>

El surgimiento de esta organización trajo, como resultados, el fin del esclavismo que beneficiaba a los colonos, se reordenó y tituló el territorio indígena y se delimitó las tierras colonas, se estableció la política de una educación bilingüe para las comunidades nativas. En los años noventa, incursionaría Sendero Luminoso en territorio pajonalino, pero la conformación del Ejército Ashéninka lograría pacificar la zona. Hasta entonces, los ashéninkas se enorgullecerían de la cohesión social que habían logrado, del “alto espíritu colectivo” para proteger y defender sus vidas y su territorio.

Así llegaría el siglo XXI y el impulso del desarrollo económico, pero también se notaría una corriente de individualismo visible en la generación joven y criticada por los adultos como un desinterés por el desarrollo colectivo y el surgimiento de divisionismo entre y dentro de comunidades nativas, poniendo en peligro de exterminio y desaparición al pueblo ashéninka del Gran Pajonal, según los líderes locales.

Investigadores como Bodley (1970), Varese (1973), Anderson (2002), Hvalkof y Veber (2005) han descrito en términos antropológicos al grupo étnico ashéninka del Gran Pajonal (Ucayali) Aunque han tratado de forma sucinta el aspecto de la

---

<sup>2</sup> En conversación con Miguel Camayteri y Pascual Camayteri, C. N. Ponchoni, año 2012.

<sup>3</sup> Todos los presidentes están emparentados.

identidad cultural, la asocian, principalmente, al modo de vida tradicional que llevan los ashéninkas, quienes son vistos como indígenas tradicionales que preservan manifestaciones culturales originarias y que, por tanto, mantienen una identidad étnico-cultural muy arraigada y sólida, la cual se fundamenta en la expresión de patrones culturales tradicionales. Un ejemplo de ello es lo que sostiene Bodley (1970, p. 22) cuando señala que los ashéninkas “avoid White contact and in effect reject further major modifications in their cultural patterns”.

No obstante, Hvalkof y Veber (2005) explican que la autonomía cultural de los ashéninkas

no es ni una expresión idiosincrática ni un resultado del aislamiento; es, por el contrario, el resultado de que los potenciales económicos (y con ello los logísticos) del territorio no han sido lo suficientemente buenos, lo que ha frenado una colonización masiva que los podría haber despojado de su potencial de subsistencia, tal como ha ocurrido con los territorios asháninka al oeste (p. 86).

Considero que, en la actualidad, el Gran Pajonal sufre los efectos de la globalización, debido a que tal como sostiene Rosas (1996) este proceso se ha visto acelerado por el desarrollo tecnológico e informático, viviéndose así una globalización fragmentada y polarizada. Entonces, aunque el cambio llega rápidamente al Gran Pajonal, este es irregular en el sentido de que no todos los ashéninkas pueden acceder a él en igualdad de condiciones. Rosas (*op. cit.*), además, afirma que el proceso de globalización ha creado una dinámica cultural contradictoria, ya que, por un lado, hay una marcada orientación hacia la homogeneización; por otro lado, los grupos sociales menos privilegiados han optado por una revitalización y reivindicación de su cultura e identidad local. La cultura ashéninka aún mantiene un estatus de vitalidad, en el sentido de que la mayor parte de la población conserva prácticas y saberes originarios. Sin embargo, se observan cambios económicos y sociales entre las generaciones más jóvenes; por eso, es importante saber cómo es que ellos se identifican y qué aspectos socioculturales son relevantes o influyen en la construcción de su identidad.

En consecuencia, se precisa de una etnografía actualizada para entender cómo se da este proceso de construcción identitaria en la modernidad de los ashéninkas. Cuche (2004) señala que

para definir la identidad de un grupo, lo que importa no es hacer un inventario del conjunto de los rasgos culturales distintivos, sino encontrar entre estos rasgos los que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural (pp. 109-110).

Durante los últimos años, las interacciones entre los ashéninkas y con los mestizos han sido de un nuevo orden e intensidad debido a la modernidad que ha llegado a la zona a través de la infraestructura, la tecnología y nuevas formas de producción merced al cambio cultural propio de una sociedad en contacto con otra. La modernización de la región ha traído consigo nuevas demandas y necesidades, que afectan, principalmente, a los jóvenes; por eso, muchos de ellos optan por trabajar como empleados en Oventeni (el centro poblado de mestizos que se encuentra en el centro del Gran Pajonal) o en las ciudades cercanas para poder comprarse bienes materiales de origen occidental y estar “a la moda”. Asimismo, algunos jóvenes están interesados en acceder a la enseñanza superior para servir a su comunidad como profesionales o líderes políticos. No obstante, la mayoría mantiene las costumbres propias de su cultura y se resisten a seguir la línea de desarrollo marcada principalmente por los líderes del Gran Pajonal. Algunos solo asisten unos años a la escuela primaria y posteriormente hacen su vida como comuneros.

Desde la década de 1980, los ashéninkas del Gran Pajonal han tenido acceso a un abundante suministro de bienes materiales y paulatinamente a la implementación de servicios como estaciones de radio en cada comunidad, un teléfono satelital en Oventeni, programas de electrificación con paneles solares en las comunidades más cercanas a Oventeni, servicio de agua potable, etc. Además, con el avance de la carretera al interior del Gran Pajonal, los docentes mestizos y colonos incorporaron como transporte personal las motos, eso sin contar con que los colonos aumentaron sus unidades de camionetas para un transporte fluido entre Satipo y Oventeni, de ese

modo era más fácil para todos salir hacia la ciudad. En la actualidad, Oventeni cuenta con los servicios de electrificación y telefonía móvil.

## **1.2 Formulación del problema**

Mi experiencia de trabajo en la zona del Gran Pajonal y el conocimiento adquirido sobre la cultura y las formas de interacción social entre los pajonalinos me permiten formular las siguientes preguntas como guías de investigación:

1. ¿Qué aspectos sociales influyen en la construcción de la identidad entre los jóvenes ashéninkas?
2. ¿Cuál es el proyecto de vida de los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal?

## **1.3 Justificación de la investigación**

Este trabajo pretende ampliar y complejizar la discusión sobre el cambio sociocultural en la cultura ashéninka a partir del estudio de la construcción de la identidad de los jóvenes indígenas pajonalinos. El estudio de cómo los jóvenes ashéninkas pajonalinos construyen su identidad se hace indispensable para determinar lineamientos de interacción social intergeneracional y fomentar la actuación de los distintos actores según el género, la edad y el esquema organizacional de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP).

En el plano teórico se hace un aporte al debate sobre los conceptos de identidad que existen y qué aspectos socioculturales influyen en su construcción. Asimismo, los instrumentos que identifican las características de identidad en los jóvenes indígenas y los medios actuales que se emplean en la etnografía constituirán un importante aporte metodológico.

En tiempo de cambios sociales fundamentales y de luchas políticas indígenas recientes, este trabajo servirá como fuente de consulta a los docentes y líderes indígenas que muestran preocupación por el papel de los jóvenes en sus comunidades

y por la proyección de futuros líderes indígenas. Asimismo, esta tesis constituye un aporte en la lucha de los ashéninkas por su reconocimiento como pueblo indígena ante el Estado.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 *Objetivo general***

- Explicar los principales mecanismos socioculturales que influyen en la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas como individuos que forman parte de un pueblo originario.

### **1.4.2 *Objetivos específicos***

- Explicar la importancia del territorio en la construcción de la identidad de los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.
- Explicar el papel de la lengua originaria y del castellano en el proceso de construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas que estudian la secundaria en el Gran Pajonal.
- Describir los tipos de educación que existen en la sociedad ashéninka y que influyen en la construcción de la identidad de los jóvenes que estudian el nivel secundario.
- Describir los roles que cumplen en su comunidad, según el género, los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.
- Examinar qué factores inciden en los proyectos de vida que se trazan los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.

## **1.5 Hipótesis**

### **1.5.1 *Hipótesis general***

- Los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal construyen identidades múltiples influenciados por dos fuerzas opuestas, la cultura colectiva propiamente ashéninka y la modernidad entendida como el desarrollo económico del Gran Pajonal y la adquisición de bienes materiales occidentales.

### **1.5.2 *Hipótesis específicas***

- Los elementos culturales principales que identifican a los estudiantes indígenas como ashéninkas son su lengua materna, entendida como el vehículo que permite la comunicación intrageneracional y la transmisión de conocimientos o lo que es la tradición oral de este pueblo, y el sentido de pertenencia al Gran Pajonal, sea a una comunidad nativa o a Oventeni.
- El desarrollo es percibido principalmente como económico. Así, el ideal de la modernidad en el Gran Pajonal para los jóvenes es la construcción y modernización de infraestructura dentro y fuera de las comunidades nativas.
- El modo de vida tradicional no ha desaparecido y constituye un elemento referencial para sostener la identidad étnica de los ashéninkas pajonalinos.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

Con los procedimientos que se han adoptado, se busca mantener una posición crítica, considerando un conjunto de factores superpuestos en los cuales los individuos y los intereses políticos y económicos entran en conflicto. Para entender mejor las diferencias que comprenden los aspectos culturales propios de otros, he empleado el método de la observación participante. De ese modo, me he involucrado en acontecimientos y situaciones concretas en el ámbito de la escuela y la comunidad y otros espacios de interacción como la chacra, el río, el camino y por último la universidad. Los principios etnográficos me han ayudado a interpretar cómo los discursos y los acontecimientos son producidos, percibidos e interpretados. En este capítulo, describo la metodología que se ha empleado y diseñado. En el apartado Anexos, se podrá acceder a los instrumentos elaborados para recoger los datos durante el trabajo de campo.

#### **2.1 Tipo y diseño de investigación**

La presente investigación es cualitativa de tipo descriptivo-explicativo. Se realizó una etnografía sobre las principales actividades que realizan los jóvenes ashéninka para explicar cómo estos construyen su identidad.

#### **2.2 Población y muestra**

##### **2.2.1 Unidad de análisis**

Los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal (Ucayali-Perú)

### **2.2.2 Población de estudio**

Los ashéninkas del Gran Pajonal (Ucayali-Perú)

### **2.2.3 Tamaño de muestra**

La selección de los informantes fue cualitativa para lograr, de ese modo, la representatividad de los datos. Se eligió 8 alumnos del 3, 4 y 5 grado de secundaria. Esta selección consistió en un muestreo estratificado según los siguientes criterios:

- a) Comunidad: Mañarini, Kirahuanero, Quemporikishi, Alto Chencorini, Materiato, Tsony, Majontoni, Bajo Tarisa (Ubicados alrededor de la comunidad nativa Ponchoni donde se encuentra la Institución educativa agropecuaria Mañarini B)
- b) Género:  
4 hombres y 4 mujeres
- c) Estatus social de los padres:  
4 (2H, 2M) hijos de líderes (jefes, ronderos, curanderos, etc.)  
4 (2H, 2M) hijos de comuneros sin cargo
- d) Alumnos con hijos:  
4 (2H, 2M) con hijos  
4 (2H, 2M) sin hijos
- e) Idioma:  
+ asháninka / -castellano (2H, 2M)  
+castellano / -ashéninka (2H, 2M)

## **2.3 Técnicas de recolección de datos**

Los instrumentos parten de un modelo conceptual-inductivo que, en el marco de la investigación cualitativa, destacan los aspectos subjetivos y motivacionales de la acción social dentro de una perspectiva holística.

### **2.3.1 Aplicación de cuestionarios**

Guías de conversación

- a) Para docentes

*Propósito*



- Conocer la opinión de los docentes sobre la construcción identitaria de los alumnos. Se entrevistó solo a los docentes que trabajan en el Gran Pajonal por lo menos 5 años.

b) Para padres

*Propósito*

- Conocer el perfil del padre de familia: cuáles son las actitudes, valoraciones y percepciones sobre sus hijos y los demás jóvenes. Se entrevistó solo a líderes, jefes de comunidades.

c) Para alumnos

*Propósito*

- Conocer la percepción que tienen sobre la identidad ashéninka y su proyecto de vida

Durante el trabajo de campo se vio la necesidad de entrevistar a otros agentes de la sociedad pajonalina: representantes de instituciones como la parroquia, la oficina de agricultura y la posta médica. Las entrevistas se encuentran también en Anexos.

### **Focus groups**

*Focus Group* es aquella técnica estadística cualitativa de investigación para encuestas que consiste en conducir a un grupo seleccionado de expertos temáticos para responder preguntas específicas relacionadas al tema de su especialidad, bajo condiciones de un debate controlado. Un *Focus Group* consiste en un grupo representativo (para el trabajo de campo estuvo compuesto por 3 personas) de un sector de la sociedad, seleccionado especialmente bajo un criterio o categoría común previamente determinado.

### **Objetivo**

Crear un espacio en el que los jóvenes puedan intercambiar opiniones sobre las percepciones que tienen sobre su identidad.

### **Propósitos**

1. Discutir sobre la visión que tienen de sí mismos los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal
2. Identificar los elementos culturales característicos de la identidad de los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.
3. Describir los roles que cumplen en su comunidad, según el género, los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.
4. Examinar qué factores inciden en los proyectos de vida que se trazan los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.
5. Discutir sobre los beneficios de la modernidad en el Gran Pajonal y las consecuencias en los modos de vida de sus pobladores.

### **Estructura de las actividades**

- a) Presentación
- b) Motivación (fotografías, historias)
- c) Trabajo grupal
- d) Exposición y reflexión

### **Metodología**

El taller fue dirigido por la investigadora, quien a su vez era la relatora. Se contó con un asistente en la comunidad nativa de Chinchani: Gregorio Romano, quien colaboró con la traducción de las actividades a la lengua indígena. El instrumento sólo se aplicó en esta comunidad.

Cada propósito implica la realización de un *Focus Group*. Para el desarrollo de las actividades, se dispuso a los participantes en grupos de tres alumnos. Hombres y mujeres integraban un grupo.

### **Materiales**

Papelotes, fotografías/dibujos, micas A4, plumones, tizas, *masking tape*, *stickers* de un solo color, cartulina (incluir materiales de la zona)

#### **2.3.2 Observación participante**

Para el presente trabajo de campo se han diseñado los siguientes instrumentos:

### 1. Ficha sobre la institución educativa

Esta ficha constituye un complemento del registro etnográfico del aula

### 2. Registro etnográfico del aula

#### **Objetivos**

- Conocer y analizar las relaciones que se dan entre docentes y alumnos, entre los mismos alumnos (hombres-hombres, mujeres-mujeres, hombres-mujeres).

#### **Pautas básicas de observación y registro**

- Describir todo lo que ocurre en el ámbito de la escuela: durante las horas de clase, en los minutos de tiempo libre, en los caminos hacia las áreas de cultivo. La descripción deberá ser lo más detallada posible.
- Opiniones, impresiones, sensaciones e interpretaciones personales deben ser asumidas como una complementación de la descripción. Por ello, deben escribirse en una columna aparte, para diferenciarlas de las descripciones propiamente dichas.

### 3. Ficha de la comunidad

#### **Propósito**

- Reunir información descriptiva que permita tener una visión de las diferentes comunidades del Gran Pajonal según su cercanía al centro, Ponchoni, o a la carretera. Número de comunidades o anexos observados: 8
- Se utilizará una ficha preestructurada, que permita el recojo y procesamiento de la información.

#### **2.3.3 Documentación fotográfica**

La idea de documentar el trabajo de campo mediante la fotografía se basa en que esta permite conservar, describir y difundir imágenes que poseen, más que un valor artístico, información sobre fragmentos de la realidad biosocial en un determinado tiempo de la historia. Las imágenes fotográficas constituyen evidencias de la realización del trabajo de campo: documentan espacios y hechos, las condiciones y el medio, en el que se desenvuelven los ashéninkas tanto en forma individual como

social. La fotografía digital es hasta cierto punto objetiva porque no representa situaciones manipuladas, aunque está sujeta a la percepción del investigador, y busca generar conciencia social. En esta tesis, la fotografía documental ha sido un apoyo para la recolección de información y soporte del diario de campo.

## **2.4 Instrumentos de campo**

Cámara digital DMC-GH1, laptop, grabadora digital Sony, cuaderno de notas, lapiceros y lápices, guías de conversación y fichas de observación.

## CAPÍTULO III

### ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

#### 3.1 Estudios etnográficos sobre el Gran Pajonal

Bodley (1970) fue uno de los primeros antropólogos en escribir sobre los ashéninkas del Gran Pajonal. Él describió detalladamente los tres tipos de sistemas económicos que se desarrollaban entre los ashéninkas en la década de los sesenta: el tradicional, el moderno y el transitorio. El autor sostiene que el modelo de organización social tradicional, en lo que se refiere a la composición de las unidades residenciales, estuvo relacionado a factores ecológicos. Las características de la economía tradicional de los ashéninkas eran observables en familias que residían lejos de las ciudades o de la influencia directa de la economía nacional. Sus herramientas las obtenían mediante el trueque que hacían con los patrones o mestizos con quienes tenían relaciones sociales y laborales. La subsistencia se basaba en el cultivo de algunos alimentos, la recolección, la caza y la pesca en algunas áreas. Bodley (*op. cit.*) señala que el rompimiento del grupo local se debió al sistema de patrón y a la aparición de la comunidad moderna bajo un nuevo sistema de mercado. La religión occidental, no necesariamente católica, también influiría en la formación de las denominadas comunidades modernas.

*La Sal de los Cerros* de Varese (1973) es una de las principales y primeras etnografías históricas sobre los pueblos indígenas de la Selva Central del Perú.<sup>4</sup> Varese da cuenta de la colonización de la región en sus dos estadios, antes y después de que surgiera la figura de Juan Santos Atahualpa. Describe también el modo de

---

<sup>4</sup> La primera edición salió en 1968.

vida tradicional de los ashéninkas desde una perspectiva socioeconómica y también histórica.

La colonización del Gran Pajonal tuvo dos etapas y ambas fueron dirigidas por los misioneros franciscanos en su labor de evangelizar a “los salvajes” de la Amazonía. Asimismo, ambas colonizaciones fueron tardías respecto al avance de los franciscanos en otras regiones de la Selva central, esto debido a lo inhóspito del territorio y al asentamiento disperso de los ashéninka. El primer intento de colonización duró apenas una década debido a la insurgencia de Juan Santos Atahualpa que con la organización efectiva de muchas etnias de la Selva central logró expulsar a los Franciscanos y colonos de la Amazonía (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Cronología de la colonización del Gran Pajonal antes de 1930<sup>5</sup>

<b>Año</b>	<b>Acontecimientos</b>
<b>1670</b>	Primeros intentos franciscanos de evangelizar en Mazamari (Junín-Pangoa).
<b>1733</b>	Fray Juan de la Marca visita el Gran Pajonal y funda la primera misión en Tampiniaqui.
<b>1739</b>	Se habían fundado diez puestos misioneros en la región; estos contaban con 15 sacerdotes, ganado y producciones agrícolas.
<b>1742</b>	Alzamiento indígena encabezado por Juan Santos Atahualpa expulsa del Gran Pajonal a los misioneros, esclavos negros y huestes.

Elaboración propia

Fuente: Varese (1973), Hvalkof y Veber (2005)

El Gran Pajonal fue explorado inicialmente por el misionero franciscano P. Juan de la Marca, quien en 1733 viajó acompañado por 15 indígenas cristianos. Fue amigablemente recibido por los pajonalinos y el mismo año fundó dos pueblos. El recibimiento amigable respondía a la compra de las cabezas de familias locales y a los curacas con herramientas de metal y aguardiente. De esta manera, fortaleció su posición y prestigio en la red comercial local. Otros misioneros continuaron la misión en el área. Para 1742, habían establecido 15 rancherías: caseríos indígenas

<sup>5</sup> Esta tabla fue elaborada para una ponencia presentada en el VI CNIAP (Fernández, octubre 2012)

vinculados a las misiones, donde se introducía ganado, nuevos cultivos, herramientas de metal y talleres para desarrollar actividades ganaderas. Además, ya se habían instalado 10 puestos misionales (Varese, 1973).

Al tiempo que afirmaban haber convertido a 10 000 indios asháninkas, estalló una rebelión general dirigida por Juan Santos Atahualpa, Apo Inka, una figura mesiánica quien se consideraba descendiente directo del Inca. En apariencia era un hombre erudito, educado en una de las misiones del Cusco. Se presume que trataba de crear una nación panindia independiente que incluyera la Selva y la Sierra. Declararon indeseados a los misioneros y prometieron resistencia armada contra la opresión del virreinato español. Cuando el virreinato intervino en forma militar en el Gran Pajonal solo encontraron un pequeño depósito de armas que conquistaron después de una dura lucha con el curaca local, Don Mateo Santobangori, quien fue muerto junto con otras 12 personas de su guardia de defensa (Varese, 1973).

Durante los siguientes 11 años, Juan Santos Atahualpa con un grupo de jefes de la zona coordinó una resistencia unida contra los españoles y organizó una milicia indígena permanente con la cual restableció el control indígena de toda la zona de la Selva central del Perú. La rebelión despejó completamente la zona de poblados no nativos y acabó con los puestos misionales y su infraestructura. Además fue seguida por levantamientos mayores en las zonas fluviales vecinas y el poder colonial no logró restablecerse por muchos años. Así, los efectos de la rebelión fueron de larga duración y el área interior permaneció impenetrable hasta el final del siglo XIX (Varese, 1973).

Pasaron más de 100 años antes que la colonización y el desarrollo de infraestructura fueron retomados, esta vez por el nuevo gobierno peruano, que había pasado una larga y tumultuosa guerra de independencia y cuya economía estaba en un latente desorden. Poco tiempo después, se desarrolló una nueva economía extractiva de la región: la extracción del caucho y el comercio de esclavos por los patrones del Ucayali. En el Gran Pajonal, las cacerías de esclavos y el transporte de estos entre los grandes sistemas fluviales en el este y las zonas selváticas andinas, constituyeron un elemento desintegrador, separó a las familias, destruyó la organización social y los

sistemas tradicionales de alianza. A eso se agregan las violentas epidemias de sarampión, lo cual empeoró la situación (Varese, 1973).

Alrededor de fines de siglo XIX, se realizaron diversas expediciones patrocinadas por el gobierno peruano a través del Gran Pajonal para investigar si se podía retomar la colonización, otra vez bajo la dirección de los franciscanos. Así, el Gran Pajonal fue redescubierto cuando el Padre franciscano Gabriel Sala atravesó el área en una expedición en 1896. Los objetivos eran los mismos que hacía 150 años: el desarrollo de una zona ganadera, la pacificación de los ashéninka, la colonización e inversión europea y también la construcción de una conexión ferroviaria desde Chanchamayo a través del Gran Pajonal hasta Ucayali y los grandes sistemas fluviales. Sin embargo, la mayoría de los planes fueron abandonados debido a problemas logísticos incalculables (Varese, 1973).

Los grupos indígenas locales, Panos y Arawak, mantuvieron la Selva central bajo control por alrededor de cien años, pero en lo que respecta al Gran Pajonal, fue hasta 1935, casi doscientos años después, que los franciscanos intentaron nuevamente reconquistar y recolonizar la zona. La colonización, motivada por hacer del Gran Pajonal una zona ganadera, no fue un proceso pacífico, desde siempre hubo contiendas entre ambos grupos socioculturales, hecho que llevó a una disminución alarmante de la población ashéninka por los maltratos sufridos y las epidemias.

*Historias de cambio de los ashéninka* (Anderson, 2002) es resultado de una etnografía realizada a fines de la década de los ochenta. Anderson describe las costumbres de la época. Se basa en el ideal de una cultura tribal amazónica y se proyecta hacia el futuro en base a la inserción de elementos modernos —la escuela, la organización indígena, la construcción de la carretera, etc.— en el Gran Pajonal.

Quintori (2003), en *Proceso histórico de conformación de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal*, da cuenta de la conformación de la organización indígena del Gran Pajonal y de la coyuntura sociopolítica de la época. Como ashéninka de Puerto Bermúdez casado con la hija del presidente consultivo de la OAGP, aprovecha su condición social para obtener información de los principales líderes políticos. Se trata de una tesis de pedagogía donde recopila los eventos



históricos que dieron como resultado la constitución de la organización indígena más importante del Gran Pajonal.

Romani (2004) describe en su tesis de licenciatura los nombres geográficos de muchos lugares del Gran Pajonal, con lo cual se puede comprender cómo la palabra recoge y condensa información cultural. De este modo, el territorio se hace explícito y se comprende el alcance ashéninka en él.

Hvalkof y Veber (2005) ofrecen una visión sociocultural ashéninka fundamentada en la observación participante sin dejar de lado la historicidad de este grupo indígena. Se abordan temas como las prácticas culturales, la cosmovisión ashéninka y la organización sociopolítica del Gran Pajonal. Si bien se describen las prácticas tradicionales, hay un enfoque de los cambios socioculturales motivados por la modernización de la organización política del Gran Pajonal para llevar a cabo el proceso de titulación de comunidades nativas. Por ejemplo, respecto a la cushma *kithaarentsi*, los antropólogos Hvalkof y Veber (2005) sostienen que

es la más importante prenda de vestir y, generalmente, la única prenda que usan los hombres, mujeres, niños, jóvenes, personas de edad y ancianos en el Gran Pajonal. Aunque la mayoría de los Ashéninka del Gran Pajonal viste cushma, esto no significa que no usen otras vestimentas, tales como pantalones y camisetas, o faldas y vestidos de tela de industrial, ya que hay espacio para variaciones individuales y adopción de lo nuevo (p. 240).

Esta etnografía también aborda el tema de la cosmogonía.

Uno de los ciclos mitológicos trata sobre el origen del mundo, la gran época transformadora cuando todo fue creado y el mundo fue estratificado y diferenciado. Es en este periodo que *Tajorentzi sube al cielo* y los Ashéninka terrenales pierden su estatuto divino y se convierten en mortales. El segundo ciclo trata sobre la perversión del universo ashéninka a través de la colonización y del intento de las poblaciones no-indígenas de usurpar el poder y el sentido, así como

también la respuesta indígena. Un tercer ciclo mitológico contiene explicaciones sobre el lugar que ocupan los miembros y los componentes individuales en el orden universal. Por lo general, este último tipo de historias, tales como los relatos sobre el comportamiento de una especie determinada de monos y su responsabilidad por un suceso en especial, son fusionadas con historias actuales basadas en experiencias propias (Hvalkof y Veber, 2005, p. 251).

Hvalkof y Veber (2005) señalan que la identidad ashéninka adquirió significación durante el proceso de titulación, cuando pudieron obtener los títulos de propiedad de sus tierras. Este proceso divulgó el mensaje de que ser ashéninka traía beneficios. Así, la identidad emergida en ese contexto, se trasladó también a una autodiferenciación sociopolítica con los asháninka ribereños. Esta identidad se vio, además, enriquecida por la apreciación externa que siempre se tuvo de los habitantes del Gran Pajonal: indígenas indomables, guerreros, practicantes de conocimientos ancestrales, que no habían sido dominados completamente.

*El sheripiarí como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión ashéninka* (Nicahuate, 2006) es una tesis de maestría realizada por un asháninka de Puerto Bermúdez en el Gran Pajonal. Es el estudio más completo que existe sobre el *sheripiarí*, chamán asháninka o ashéninka, y sobre la cosmovisión ashéninka construida a partir de este sujeto. La tesis contiene información valiosa proveniente de *sheripiaris* que ya han fallecido y que se caracterizaban por seguir rígidos estilos de vida en concordancia con su estatus social. Nicahuate (2006, p. 60), siguiendo los planteamientos de Hvalkof y Veber (2005), sostiene que para los ashéninkas del Gran Pajonal el mundo está compuesto de “capas o esferas”. Una de ellas, donde “vivimos nuestra vida cotidiana material”, es el *kipatsi*, la tierra, “también referida como el mundo de los mortales, *kamaoeni*”. Sobre este nivel está el espacio y el cielo, que a su vez está dividido en distintos niveles habitados por muchos seres espirituales de características diferentes. El conocedor de estos espacios y de sus secretos es el *sheripiarí*.

### 3.2 Estudios etnográficos sobre los asháninka/ashéninka

Muchos estudios etnográficos se han basado en las recopilaciones de la tradición oral de los ashéninkas y asháninkas. Las primeras recopilaciones fueron realizadas, inicialmente, por investigadores del Instituto Lingüístico de Verano. W. Kindberg, R. Anderson, J. Anderson y L. Rau recopilaron, en 1979, *Leyendas de los campas asháninka*. Se trata de cuentos traducidos libremente al castellano. Los textos fueron recopilados a finales de la década de los cincuenta y las traducciones fueron realizadas en 1975. R. Anderson publicó, en 1985 y 1986, dos tomos de *Cuentos folklóricos de los ashéninka*. El trabajo de Anderson tiene como base más de quinientos cuentos, que él denomina del tipo “ejemplar”; es decir, son cuentos catalogados por su contenido temático de orientación moralizadora, por lo menos en partes de la estructura narrativa. Por ser los cuentos expresiones de una sociedad oral, se entiende que los cuentos tradicionales ashéninkas varíen bastante. Una misma historia no es narrada dos veces de igual forma, incluso por el mismo narrador.

Esta recopilación de la cosmogonía asháninka/ashéninka era la base para desentrañar el pensamiento de este pueblo originario y entender sus costumbres y manifestaciones culturales. Así, *Campa cosmology. The world of a forest tribe in South America* (Weiss, 1975) es uno de los principales trabajos sobre mitología asháninka. Se describe la cosmología de los asháninkas ribereños de los valles Apurímac, Ene y Tambo en base al análisis de un conjunto de mitos recogidos en la década de los sesenta.

Rojas (1994), en *Los asháninka, un pueblo tras el bosque*, relaciona lo cotidiano de las prácticas socioculturales asháninkas con distintos mitos en el contexto de la guerra interna causada por Sendero Luminoso. Asimismo, este libro no deja de lado el aspecto histórico del grupo y recoge datos desde el siglo XVII construyendo una línea histórica que permita entender esta sociedad.

*Ikanta ishimajeita ashaninka. Los asháninka y la pesca*. (IBC, 2005) describe la actividad de la pesca y relaciona esta actividad cotidiana para los asháninkas ribereños con una serie de cuentos que explican el origen de muchos fenómenos actuales como la forma de ciertos peces, algunas reglas para realizar la actividad y la

enseñanza de determinadas normas conductuales que se deben seguir en la sociedad asháninka.

Veber (2009), en *Historias para nuestro futuro. Yotantsi ashi otsipaniki*, aplica la metodología de las historias de vida al entrevistar a líderes y lideresas indígenas. Constituye una fuente importante sobre la historia de la sociedad asháninka y ashéninka en los últimos 40 años contada por sus propios actores. Los sujetos que aparecen en él son reconocidos líderes asháninkas y ashéninkas de distintas cuencas cuya participación ha sido de suma importancia en el proceso de formación y consolidación de las organizaciones indígenas y la lucha contra el terrorismo, pero además, son sabios que conservan un conocimiento empírico sobre su entorno social y cultural.

Sarmiento (2011) describe en su tesis doctoral *Kametsa Asaiki: The pursuit of the “good life” in an Ashaninka village (Peruvian Amazonia)* una sociedad asháninka moderna, en la cual no se habla la lengua originaria ni se practican las costumbres tradicionales. Esta comunidad autodenominada “civilizada” ha sincretizado la cosmovisión asháninka con nuevas formas de economía y prácticas sociales occidentales con el fin de sobrevivir en un espacio geográfico de fuerte contacto sociocultural.

### **3.3 Estudios etnográficos sobre la identidad**

Diversos trabajos sobre la identidad indígena guían esta disertación. En *La identidad y la territorialidad de los pueblos indios nahuas y teenek del estado de San Luis Potosí*, Flores (1997) realiza una etnografía mítica de la concepción de territorialidad de los nahuas y teenek, describe los rasgos culturales vigentes como manifestaciones de la identidad de los pueblos. De este modo, analiza los aspectos de la identidad y la territorialidad en relación a los procesos socioeconómicos, culturales y políticos de la zona caracterizada por la explotación y racismo hacia lo indígena.

Chaves (1998), en *Identidad y representación entre indígenas y colonos de la amazonia occidental colombiana*, trata el tema de relaciones interétnicas y la cuestión sobre la identidad étnica. Hace un balance sobre los procesos políticos y culturales ocurridos en el Putumayo durante la década de 1980. La construcción de la

identidad cultural es percibida teniendo en cuenta tres puntos: 1) la identidad siempre se construye en términos relacionales y no esenciales; 2) se trata de una reconstrucción parcial y continua, que es resultado del desarrollo de procesos históricos, y 3) es un fenómeno contingente e inestable.

Longa (2003), en *Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán*, examina cómo se construye y negocia la identidad étnica a partir de las actitudes lingüísticas de los taurepán para quienes el uso de la lengua materna es el criterio más importante para construir e interpretar las representaciones de identidad entre su gente.

*Aspectos de la identidad étnico-cultural e histórico-social manifestada en la cultura tradicional indígena de una región de los Andes Ecuatorianos* de Masson (2005) muestra algunos aspectos de la constitución de la identidad étnica en la cultura tradicional de la población indígena de la región de Saraguro-San Lucas, en el sur andino del Ecuador. Masson explica cómo se manifiestan estos aspectos y expone la diferencia “entre la dimensión ideológica de identidades, interiorizadas, de los autóctonos mismos”, es decir cómo ellos se reconocen, “y la dimensión de plausibilidad interpretativa, observable o documentable, de identidades vividas”.

En la tesis de maestría *La construcción de la identidad étnica urbana: etnificación y etnogénesis del movimiento mapuche urbano organizado en la ciudad de Santiago 1990-2000*, Varas (2005) describe cómo surge la identidad de los mapuche en la ciudad y cuáles son sus características. Su análisis se basa en las relaciones sociales que establece el movimiento mapuche con el Estado y la sociedad civil en un espacio ciudadano como lo es Santiago, la capital de Chile.

Trejo (2008), en su tesis *Habitar es narrativizar: El proceso de construcción de la identidad en los jóvenes vallechalquenses*, enfoca la construcción de la identidad desde la modernidad y sustenta la falsedad de la hipótesis que asocia la identidad al concepto de “territorialidad y sentido de pertenencia socioterritorial”.

Los estudios revisados muestran que hay características comunes que subyacen a la construcción identitaria como la lengua, el territorio y aspectos sociales como las

relaciones de poder entre pueblos culturalmente distintos. No obstante, los resultados de estos estudios no muestran un patrón que caracterice la construcción de la identidad de las personas. Cada sociedad y cada individuo que pertenece a una sociedad construirán sus identidades según un marco sociocultural e histórico determinado. Los beneficios que motivan este proceso es el cambio social y cultural que experimentan los pueblos en un contexto de contacto social donde el factor económico es preponderante.

Estos estudios sobre la identidad y su construcción por distintos pueblos y en distintos espacios han servido para delimitar las hipótesis de la presente tesis respecto a lo que ocurre con los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal en edad escolar. La comparación de etnografías y el conocimiento de distintos tipos de identidad y cómo se construyen forman la base que me ha permitido desarrollar el marco teórico y presentar los resultados del trabajo etnográfico en los siguientes capítulos.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **4.1 Introducción**

En este capítulo, muestro los resultados de la investigación bibliográfica del concepto “identidad” desde tres perspectivas: social, cultural y étnica. He considerado como marco referencial el cambio sociocultural producto del contacto entre grupos étnicos distintos en la modernidad entendida en términos económicos. La teorización ayuda a comprender la experiencia etnográfica y junto a esta me ha permitido conceptualizar aquellos términos que dan soporte a esta tesis.

#### **4.2 La apertura social de la modernidad**

Los ashéninkas inician su apertura a la modernidad con la creación de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal a fines de la década de los 70 para luchar por el reconocimiento territorial frente a la invasión de los colonos. Este estudio se contextualiza en el siglo XXI y se enfoca en la descripción de la vida de los jóvenes ashéninkas nacidos a fines del siglo XX. Asumo que en este periodo se presenta un quiebre generacional notorio en la sociedad pajonalina, dado que los jóvenes viven en una sociedad distinta a la que construyeron sus padres y abuelos, tienen fácil acceso a las ciudades y pueden acceder a bienes que ofrece el desarrollo económico del Gran Pajonal.

Es verdad que la sociedad ashéninka es reconocida como tradicional, porque la mayoría de sus miembros ha optado por una vida alejada de la ciudad o de la

influencia que ejerce Oventeni. Muchos jóvenes prefieren ser comuneros y trabajar sus chacras en lugar de estudiar, pero como sostiene Hall (2003):

as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A idéia de que esses são lugares “fechados” —eticamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade— é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”. Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, [...], e a “periferia” também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual (p. 79).

De una u otra forma, directa o indirectamente, la nueva economía de mercado ha generado cambios en el estilo de vida de todo pajonalino y aunque los resultados a gran escala se verán todavía en las siguientes generaciones, la modernidad desde ya influye en la construcción identitaria de los ashéninkas. Según Bruner (citado por Trejo, 2008, p. 13), la modernidad se constituye por cuatro núcleos: la escuela, la empresa industrial, el mercado y la organización social.

En el caso de los ashéninkas pajonalinos, antropólogos como Hvalkof y Veber (2005) señalan que la modernidad se inicia en el Gran Pajonal con la inserción de la educación bilingüe, que hace a los ashéninkas partícipes y dueños de su desarrollo humano. Por otro lado, la producción de café impulsado por el Gobierno Regional de Ucayali trajo como resultado un flujo anual de dinero que antes no tenían los ashéninkas que se beneficiaron del proyecto. Asimismo, este modelo sirvió para que otros ashéninkas consideraran sembrar café y, así, obtener dinero para cubrir los gastos escolares de sus hijos, por ejemplo. No obstante, el dinero no implicó un manejo sistemático de este basado en la oferta y demanda, costos y ganancias. El concepto de ahorro o inversión solo se logró en familias mixtas; las familias formadas solo por ashéninkas gastaban el dinero obtenido pagando deudas y



comprando todo lo que podían en el mercado de Oventeni: ropa, enseres, bebidas alcohólicas, etc.

La organización social mantuvo el modelo tradicional de liderazgo por herencia; es decir, los varones emparentados con algún líder importante son quienes esperan suceder en el poder al que se retire. La modernidad influyó en que el conocimiento occidental y la edad fueron características consideradas válidas para el surgimiento de nuevos líderes desplazando el conocimiento tradicional y a los viejos sabios. Igualmente, los matrimonios mixtos permitieron que mestizos logren puestos importantes en la organización de la OAGP y al interior de cada comunidad. Respecto a los roles que tenían hombres y mujeres, las nuevas generaciones muestran una división del trabajo más colaborativa en la chacra y los quehaceres domésticos. Muchos jóvenes varones cuidan de sus hijos menores y trabajan más horas en la chacra. En otros casos, cuando los hombres cumplen funciones de liderazgo o trabajo externo, las mujeres son quienes se encargan de la producción del café.

Simon (2004) señala, respecto a una sociedad moderna, que sus principales características son

division of labour, industrialization, urbanization, mass communication, literacy and nationbuilding. Further characteristics of modern, functionally differentiated society are social permeability and mobility, formal equality, individualized interests and universalistic competition (p. 60).

Muchas de estas características se consideran rasgos propios del desarrollo económico y se pueden visualizar en el Gran Pajonal; no obstante, no todos los ashéninkas las aceptan o participan de ellas. Estas contextualizan el proceso de construcción identitaria de los pajonalinos, pero cada individuo asume una identidad que puede estar o no estar influenciada por la modernidad o, incluso, ir en contra de esta.

Los ashéninkas siempre tuvieron contacto comercial y social con otros pueblos indígenas, principalmente Arawak. La primera llegada de la modernidad al Gran

Pajonal se da, entonces, con el contacto sociocultural entre indígenas y colonos. Simon (2004) sostiene que con la llegada de la modernidad

People no longer belong to a single dominant collective or social group which for a lifetime affects all or most aspects of their lives ('from the cradle to the grave'). Instead, they belong simultaneously to an increasing number of different, often mutually independent, but sometimes also conflicting social groups (e.g. professional groups, neighbourhoods, political parties, sports teams and so forth). Just as a group incorporates many individuals, so does now 'an individual incorporate[s] many groups' (p. 61).

Esto quiere decir que la modernidad, al llegar al Gran Pajonal, provocaría relaciones sociales más complejas de las que existían previamente. En adelante y paulatinamente, los ashéninkas tendrían que enfrentar a los colonos para defender sus tierras, exigir un pago adecuado y justo por su fuerza de trabajo, hacer respetar sus tradiciones y estilo de vida. Los ashéninkas debían decidir si querían ser esclavos o ser libres. No obstante, la modernidad también traería consigo las alianzas mediante matrimonios entre ashéninkas y mestizos, lo cual dio como resultado la aparición de una generación de ashéninkas con una distinta visión del mundo en el campo económico y que impulsaría con mayor ahínco la modernidad en el Gran Pajonal. Esta también condicionó las relaciones entre ashéninkas y colonos para llevar a cabo el proceso de distritalización del Gran Pajonal<sup>6</sup>.

Definitivamente, la modernidad da acceso a una multitud de aspectos que refuerzan ya no la identidad colectiva, sino la identidad individual a partir del momento en que surgen nuevas necesidades. Asimismo, provee una rica oportunidad y el contexto necesario para tener identidades múltiples. Por ejemplo, los hijos de matrimonios mixtos se preguntarán: "¿Quién soy?" "¿A dónde pertenezco?". Justamente es la construcción de la identidad una característica clave de la modernidad. Entonces, la configuración de la identidad en los tiempos actuales para los ashéninkas está basada en la idea de que el individuo se ve en la posibilidad de interactuar en diversos

---

<sup>6</sup> Revisar Cap. VIII, sección 8.2.3.

contextos con distintos agentes. De esta manera, está dándose permanentemente un choque cultural cuyos efectos negativos deben ser soslayados con una identidad o identidades que posicionen al joven con firmeza en la sociedad y, de ese modo, sea reconocido y respetado. De lo contrario, no se permitirá que el individuo avance en su desarrollo personal social.

### **4.3 La identidad en la modernidad**

Jenkins (2008b, p. 39) sugiere que el mundo, entendido como una construcción y una experiencia humana, puede ser comprendido mejor bajo tres distintos órdenes: el individual relacionado al conocimiento y experiencia del sujeto; el interaccional que surge de las relaciones entre individuos; el institucional que está relacionado con los modelos de organización. En esos ámbitos, el sujeto moderno construye su identidad. Aquí el individualismo se muestra como una característica fundamental de la modernidad, mientras que el colectivismo es una suma de individualidades para que las relaciones entre individuos sea exitosa.

En este contexto, tal como sostiene Fernández (2016) “el sujeto construye su identidad a través de la identificación de sí mismo en su sociedad como persona que forma parte de ella y que a su vez se diferencia de miembros de otras sociedades o grupos culturales con los que interactúa.” Respecto a la diferencia entre estos términos, Brubaker y Cooper (2000, p. 14) afirman que mientras la identidad es una condición, la identificación es un proceso mediante el cual el sujeto asume un rol de agente.

Entonces, ¿qué entiendo por identidad en esta tesis? Considero conveniente citar a Giménez (2000, p. 28) quien define el término identidad como “el conjunto de repertorios culturales” que las personas interiorizan y con los cuales “demarcan simbólicamente sus fronteras” con el objetivo de distinguirse de los demás miembros de la sociedad en una situación determinada. Esta visión del concepto de identidad se ajusta a la situación que he observado en la Amazonía y entre los ashéninkas en particular; se entiende aquí el territorio como un espacio dominado, transformado y, por lo tanto, como resultado y a la vez fuente de las manifestaciones culturales ashéninkas. Cuche (2002) explica que

La identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto. Fredrik Barth (1976) fue el pionero de esta concepción de la identidad como manifestación relacional, que permite superar la alternativa objetivismo/subjetivismo. Para Barth, hay que buscar aprehender el fenómeno identitario en el orden de las relaciones entre los grupos sociales. Según él, la identidad es un modo de categorización utilizada por los grupos para organizar sus intercambios. De esta manera, para definir la identidad de un grupo, lo que importa no es hacer el inventario del conjunto de los rasgos culturales distintivos, sino encontrar entre estos rasgos los que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural (pp. 109-110).

Esto evidencia el carácter dinámico y selectivo del proceso de construcción identitaria, el cual se ajusta o acomoda a las situaciones de interacción social en las cuales el individuo debe identificarse y manifestarse como ashéninka para conseguir algo: prestigio o estatus social; atención pública, estatal o privada; la ciudadanía ashéninka; beneficios en programas sociales provinciales, regionales y nacionales, etc. “La identidad se entiende, entonces, en términos sociales, como producto social que afecta las relaciones sociales entre los sujetos” (Fernández, 2016). Hall (2003) explica que la identidad está en continua transformación, porque depende de cómo el individuo se sienta representado o interpelado en un grupo sociocultural en el cual se desenvuelva o al cual quiera pertenecer.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, p. 12).

Entonces, no existe una única identidad para caracterizar a cada persona, menos puede entenderse la identidad como un conjunto de elementos de características uniformes y unificadoras para distinguir un grupo social. La modernidad implica una

apertura socioeconómica y cultural que genera multiplicidad de significaciones y representaciones culturales que provocan, a su vez, que las personas construyan identidades múltiples (Hall, 2003, p. 12).

La construcción identitaria puede ser un problema, debido a que está asociada a la autoestima y seguridad social que tenga la persona. De ese modo, esta puede incluso ocultar que es ashéninka y negar sus orígenes, pasar como mestizo. Cuanto más conocimientos y experiencias posea el individuo, mayor será la facilidad que tenga para construir diversas identidades y, con seguridad, salir airoso de las relaciones sociales en las que se vea involucrado.

El mundo en el cual se desenvuelven los ashéninkas actualmente les permite acceder a ámbitos y posibilidades que sus ancestros no tenían. Esto porque las necesidades también han cambiado. “En este contexto, los jóvenes desarrollan una identidad individual que puede fortalecer o debilitar la identidad colectiva del grupo” (Fernández, 19 de julio de 2013). Además, podría darse el caso de la coexistencia de varias identidades colectivas, dada la aparición de una estratificación social dentro de este pueblo indígena como resultado de nuevas actividades productivas.

I suggest that, while individual identity may hold a relatively privileged status in the (post)modern world, collective identity as such tends to be highly context-dependent and variable, with each specific instantiation of collective identity being rather transitory and fragile (Simon, 2004, p. 64).

No es el caso de muchas comunidades ashéninkas que mantienen una cultura tradicional fuertemente arraigada al territorio y cuyas actividades económicas son de subsistencia. Incluso en aquellas comunidades donde se vende la madera, el dinero recibido es empleado en la mejora de las casas (las paredes de pona se cambian por madera), en la compra de ropa, bebidas alcohólicas como la cerveza y para el pago de deudas. No existe la noción o práctica de inversión y todo ingreso económico se gasta inmediatamente. Entonces, los ashéninkas vuelven a su rutina: el trabajo en la casa, la chacra y las actividades del monte como recolectar, cazar y pescar.

### 4.3.1 *La identidad en términos filosóficos*

Desde el punto de vista filosófico, Charles Taylor (1996) sitúa la construcción de la identidad en la modernidad. La tesis central de su libro *Fuentes del yo* es que la identidad personal y el bien no se pueden separar sino que van “inextricablemente entrelazados” (p. 99). El “bien” es fuente para la construcción de la identidad personal, dado que son unos bienes determinados los que configuran nuestra identidad. Entiendo que el bien forma parte de la identidad cultural que permite construir una identidad social. Por tanto, el bien es el repertorio cultural del individuo. Taylor argumenta que es “imposible sostenernos sin una cierta orientación al bien, por el hecho de que cada uno de nosotros esencialmente “somos” (nos definimos a nosotros mismos) por el lugar en que nos situamos con relación al bien” (p. 49).

Estos bienes a los que se refiere Taylor pueden ser materiales o inmateriales y se encuentran en el contexto más próximo al sujeto, dentro de su ambiente sociocultural. Son fundamentales en la vida de la persona “para encontrar un mínimo de sentido a nuestras vidas” (Taylor, 1996, p. 64). El bien no puede ser algo recién creado o imitado e introducido en una sociedad, porque, en ese sentido, su impacto sería efímero, momentáneo. El bien es la cosmovisión, la tradición, el pasado, el presente y el futuro.

Para Taylor (1996, p. 51), la comunidad y la lengua que se comparte en ella y sirve de medio de comunicación son de vital importancia en el proceso de construcción de la identidad de la persona. Ambos son articuladores de la identidad colectiva e individual. Entonces, la lengua también es un bien, una expresión cultural que refleja el pensamiento del hombre y, en tanto un bien colectivo, también el de la comunidad. Aunque cada persona tiene un modo particular o individual de expresarse, la lengua es el instrumento que se emplea para transmitir un conocimiento común o que se vuelva común. Los actos de habla unen, construyen marcos sociales y establecen relaciones de poder entre los miembros de una comunidad. En comunidades bilingües como las ashéninkas, el dominio de dos lenguas y el conocimiento de más de una cultura genera que el proceso de construcción identitaria se vea enriquecido, porque el individuo tendrá mayores oportunidades para posicionarse en determinados contextos sociales.

Respecto a los jóvenes ashéninkas que ya no quieren hablar su lengua materna, estos han creado marcos valorativos para su desarrollo personal. Han elegido otra lengua como elemento constitutivo de su identidad sin negar sus creencias y su territorio, menos cuando ya son ciudadanos ashéninkas. El individuo solamente es reconocido como tal perteneciendo a una comunidad determinada y relacionándose con los demás integrantes de esta.

Entonces, el ashéninka solo construirá su identidad individual de acuerdo a sus intereses personales y no quedará exento de atravesar una crisis de identidad. El rompimiento de reglas, normas sociales o la ausencia de valores que corresponden a un grupo y lo caracterizan generan crisis de identidad. Respecto a esto, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) explican que

Debido a los problemas de subsistencia, la persona se sentirá cada vez menos protegida; las crisis familiares y los sentimientos de culpa [...]; la falta de participación dará cabida a sentimientos de aislamiento y marginación y la disminución de la autoestima puede fácilmente provocar crisis de identidad (p. 28).

En consecuencia, la visión de Taylor sobre la construcción identitaria me hace ver que en la modernidad el sujeto no se ha despojado de antiguos referentes básicos para sentirse un ser social en el mundo, lo que ha ocurrido es que ese conjunto de elementos, llamados “bienes” se han transformado, son percibidos de otra manera, pero siguen existiendo y son importantes para que el sujeto construya su identidad. A ellos se aferra cuando la inestabilidad social lo hace caer en crisis.

#### ***4.3.2 Identidad en términos psicológicos***

Desde el punto de vista de la psicología social, hechos como estos obligan al sujeto “a desarrollar identidades múltiples” en aras de mantener su estatus social y poder “interactuar debidamente en los distintos grupos sociales” en los que sus actividades se desarrollan (Fernández, 19 de julio de 2013). Por eso, la identidad está asociada también a la personalidad y la autoestima.

There is a real me, which may not correspond to the person I appear to be. I might choose, or be forced, to disguise elements of my true self, which remain hidden from the world. I may not be able to find my own voice, or to recognize myself in the representations that surround me (Kuper, 2000, p. 235).

Kuper sostiene que un sujeto puede tener más de una identidad. No obstante, debo manifestar que “identidades múltiples” no es lo mismo que “identidades colectivas”. Las identidades múltiples son un reflejo de la individualidad del sujeto, aparecerán según su conveniencia en un determinado contexto social, y se contraponen a las “identidades colectivas”, que son formaciones grupales (Fernández, 2016).

Efectivamente, los ámbitos sociales actuales para los jóvenes ashéninkas los fuerzan a construir distintas identidades y soslayar circunstancias adversas como la discriminación. En realidad, cuando los jóvenes salen de sus comunidades hacia la ciudad, es más fácil identificar a la mujer por su vestimenta o pintura facial; en cambio, la única manera de reconocer a un ashéninka es si él se autoidentifica como tal. No obstante, existen algunos indicios como el color del *tsarato* ‘morral’ que llevan y las marcas de tatuaje en su rostro que ayudan a distinguirlos. De lo contrario, el joven puede hacerse pasar como mestizo o asháninka según el dominio que tenga del castellano o de la variedad lingüística mencionada.

Cardoso (2007, p. 91) explica que la identidad se consolida a través del juego dialéctico la semejanza y la diferencia. Esto debe entenderse “como semejanzas y diferencias de alguien consigo mismo en el transcurso del tiempo, y con los otros en el plano grupal”. Por eso, en una comunidad ashéninka más o menos homogénea, la producción de la identidad no es cuestionada, está consolidada y sus cambios son imperceptibles. Nadie duda que su vecino sea ashéninka, menos cuando existe una relación de parentesco con él.

Sin embargo, el proceso se desencadena cuando el individuo llega a Oventeni un fin de semana y se relaciona con los mestizos o comparte con ashéninkas de otras comunidades. Espacios como la escuela también genera esa tensión que hace que el individuo construya su identidad en base a semejanzas y diferencias con sus pares, de



acuerdo a la posición que desee adoptar en un determinado grupo social. Esto no quiere decir que el individuo esconda su identidad, porque solo el apellido es un indicativo de que es ashéninka, sino que posee los recursos necesarios para interactuar con sus pares en igualdad de condiciones y fortalecer su autoestima explorando una o más identidades.

#### **4.4 Construcción de la identidad**

En las comunidades bilingües como la de los ashéninkas, muchos jóvenes no son conscientes de los beneficios sociales que pueden obtener por ser bilingües. Su situación sociocultural, por el contrario, los pone en desventaja cuando se interrelacionan con mestizos, sobre todo en las ciudades. Los hijos de matrimonios mixtos también pueden llegar a cuestionar su identidad o identidades cuando son rechazados por mestizos o ashéninkas debido a su condición social; es decir, jóvenes que tienen a un progenitor mestizo pueden ser rechazados en las comunidades mestizas por tener un progenitor indígena; o en las indígenas, por la ascendencia mestiza de alguno de sus progenitores. Así se ven expuestos a una crisis de identidad hasta que la búsqueda de la aceptación social los llevará a construir identidades múltiples.

El ser humano construye su identidad en los distintos espacios o situaciones comunicativas en los que se interrelaciona con los demás. La construye porque en el mejor de los casos puede decidir quién quiere ser y tomar aquellos elementos socioculturales de su entorno que lo sitúen en una posición de aceptabilidad o inclusión social. De esta manera, se llega al concepto de identidades múltiples en el sentido que una misma persona puede tener varias identidades como estrategias de socialización.

La construcción de las identidades se puede entender dentro de un conjunto de condiciones y momentos. El momento de producción de la identidad es también el momento de reproducción de los contextos donde se escenifica (expresa) dicha identidad. Los contextos se relacionan con la vida cotidiana de los sujetos, de ahí que en los movimientos indígenas, la comunidad, el territorio histórico y la organización sean un producto de las relaciones sociales y los

intereses colectivos, al mismo tiempo que el escenario en que se produce y cobra sentido aquello que los sujetos entienden como su identidad social (Bello, 2004, p. 31).

Este proceso se asocia a la representación y significación de elementos culturales que el individuo encuentre importantes o incluso él mismo cree para socializar con éxito. Por eso, generalmente, la base de toda identidad individual vendría a ser una de tipo colectiva. En el caso ashéninka, los jóvenes modernos seleccionarán consciente o inconscientemente aquellas manifestaciones culturales que fortalezcan cada una de sus personalidades y les permita autoidentificarse en un contexto social. Castells (2010) afirma que

By identity, [...], I understand the process of construction of meaning on the basis of a cultural attribute, or a related set of cultural attributes, that is given priority over other sources of meaning. For a given individual, or for a collective actor, there may be a plurality of identities (p. 6).

Asimismo, esta potencialidad genera que entre los grupos más tradicionales, por ejemplo, se niegue la identidad de jóvenes por no vestir como ashéninkas, no hablar la lengua materna. Incluso emplear préstamos del castellano en el discurso ashéninka es cuestionado por algunos jóvenes y adultos.

La construcción de la identidad individual o colectiva es un acto de selección de elementos referenciales (hitos) a los que se les asigna un sentido de propiedad, al que grupos o individuos se adscriben y a partir de los que se puede decir «yo soy, o nosotros somos, esto» (Guerrero, 2002, p. 104).

Las manifestaciones culturales son la fuente de esos elementos referenciales a los que el sujeto recurre para construir su identidad. No obstante, se debe tener en cuenta que estos referentes varían, son dinámicos. Cada generación los recrea, modifica o elimina e inserta nuevos patrones culturales a su sociedad. Por eso, Cuche afirma que

la construcción identitaria es de tipo social y es en el seno de la sociedad que se observan sus efectos; por lo tanto, no se trata de una mera ilusión.

Si la identidad es una construcción social y no algo dado, si está originada en la representación, no por eso es una ilusión que dependería de la pura subjetividad de los agentes sociales. La construcción de la identidad se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones. [...] la construcción identitaria no es una ilusión, pues está dotada de una eficacia social, produce efectos sociales reales (Cuche, 2002, p. 109).

¿Qué efectos puede producir en el seno del pueblo indígena ashéninka? Estoy postulando que los jóvenes son quienes tienen mayor acceso a los bienes culturales modernos, que su experiencia en la educación formal genera otro tipo de pensamiento basado en el desarrollo de sus comunidades. La identidad o identidades que estos construyen afectan sus relaciones sociales con los demás ashéninkas, generan que sus conductas y pensamientos sean imitados o rechazados. Los ashéninkas adultos cuestionan qué quieren para el futuro de sus comunidades, promueven que los jóvenes salgan a las ciudades y estudien para que regresen y ayuden en sus comunidades. Este carácter dialéctico de la identidad también es asumido por Hall y Du Gay (1996) de la siguiente forma:

Precisely because identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies. Moreover, they emerge within the play of specific modalities of power, and thus are more the product of the marking of difference and exclusion, than they are the sign of an identical, naturally-constituted unity -an 'identity' in its traditional meaning (p. 4).

Por consiguiente, los ashéninkas no tienen una identidad sino varias y las construyen sobre la base de la identidad cultural tradicional como se describe a lo largo de esta tesis.

#### **4.4.1 Individualismo y colectivismo**

“La noción de identidad contiene dos dimensiones: la personal (o individual) y la social (o colectiva)” (Cardoso, 2007, p. 51). Señalar que la identidad individual es resultado de la modernidad y que la colectiva es rezago de lo tradicional es apresurarse en entender un fenómeno más complejo. Entonces, la construcción identitaria en el marco de la llegada de la modernidad al Gran Pajonal implica desentrañar los procesos de individualización y explicar a su vez qué ocurre con la concepción de colectividad.

Para describir la sociedad ashéninka actual, resulta importante tener en cuenta su identidad colectiva, ya que en el Gran Pajonal existen diversos tipos de sociedades. Incluso dentro de una misma comunidad he encontrado que los ashéninkas jóvenes han optado por vivir de distintas maneras y, por lo tanto, la construcción identitaria se basa en distintos rasgos o características significativas para el desarrollo social de la persona. La vida tradicional no ha desaparecido, sobre todo en aquellas comunidades alejadas del centro poblado de Oventeni. No obstante, “junto a estas identidades fuertes, comunitarias, aparentemente fundadas en experiencia histórica y tradición cultural, hay también el surgimiento de identidades individuales, autoconstruidas en torno a un proyecto personal, a un principio electivo” (Castells, 1999, p. 5).

Estas identidades se han hecho más notorias desde inicios de este siglo con el impulso del desarrollo económico del Gran Pajonal. A continuación, sintetizaré los aspectos más importantes que he observado en este pueblo.

En primer lugar, la identidad colectiva existe como tal en tanto las comunidades se rijan como sociedades que defienden su territorio originario. Sin embargo, en el seno de cada comunidad se observan cambios sociales relacionados con la vitalidad de la lengua materna y con la aceptación o el rechazo de matrimonios con mestizos. Algunos jefes son estrictos respecto a esto último y manifiestan: “Ser ashéninka es

vivir como ashéninka, del monte, no como mestizos que crían animales o hacen mucha chacra” (Raúl Avenchari, C. N. Chinchani). El rol que desempeñan los líderes en cada comunidad será determinante para la construcción de la identidad colectiva y la resignificación de la cosmovisión y las prácticas económicas.

En segundo lugar, los jóvenes que están más expuestos a la modernidad como resultado de haberse “civilizado” tienden a la individualización, a buscar una educación superior; aspiran a vivir fuera del Gran Pajonal a menos que esta adquiera todos los servicios que encuentran en las ciudades; buscan su desarrollo personal y luego, no necesariamente será así, el comunal. No por esto dejan de sentirse ashéninkas, porque siempre hay una referencia al lugar de origen, a la comida, al dominio de la lengua materna que por lo menos les permite, en el extremo de los casos, comprender el discurso ashéninka.

En tercer lugar, la construcción identitaria, sea individual, múltiple, colectiva, dependerá de la persona, de sus experiencias y aspiraciones, su proyecto de vida. Ya se ha mostrado que la construcción identitaria se construye sobre una base que corresponde a la identidad colectiva que ha influido más en la vida del individuo; es decir, que este encuentra significativo.

Para Jenkins (2008b, p. 102), la identificación individual es resultado de la diferenciación social que busca el individuo en la interacción social diaria y en prácticas que ya están institucionalizadas. “Individuals identify themselves and are identified by others, in terms that distinguish them from other individuals”. Por otro lado, Jenkins sostiene que la diferenciación está enlazada a la similitud en el sentido que la individualidad “is a way of talking about the similarity or consistency over time of particular embodied humans”. Como he venido sosteniendo, la persona revela una identidad en un específico contexto social, pero esa identidad es resultado de una selección de elementos significativos que la persona encuentra en su identidad colectiva.

Ya se ha señalado que la modernidad no implica necesariamente que las sociedades formen sujetos individuales, ya que estos finalmente terminan agrupándose y reagrupándose en torno a intereses comunes. Giddens (1997, p. 99) no cree que “la

existencia del “individuo”, y mucho menos del yo, sea un rasgo distintivo de la modernidad.”.

He observado que los jóvenes se agrupan, en los colegios, según el mejor dominio que tengan del castellano o de su lengua materna. Su vestimenta también influye en la inclusión o exclusión del grupo. La dicotomía paisano/civilizado crea nuevas identidades en un contexto donde se conoce cuáles son los requisitos para pertenecer a un determinado grupo. La discriminación es bidireccional, es decir, unos se jactan de ser más ashéninkas por dominar mejor la lengua o porque ambos padres son comuneros ashéninkas; otros, porque ya se han civilizado al hablar con fluidez el castellano y vestir como los mestizos.

Siempre existirán fuerzas sociales que se oponen al individualismo. Por un lado, están los ashéninkas tradicionales quienes viven del monte, practican sus costumbres y su economía es tan solo de subsistencia. Por otro lado, están las familias modernas, generalmente quienes han visto cambiar su entorno con el empobrecimiento de los suelos, han asumido cargos importantes y tienen ingresos económicos que les han permitido modificar sus estándares de vida. Entre estos dos polos hay muchas clases de familias cuyas economías se han alterado en distinto grado y, a veces, según la temporada o condiciones climáticas, de modo que sus identidades también se han visto afectadas, sobre todo entre los más jóvenes que buscan nuevas formas de sobrevivencia, pero que siempre estarán unidos a sus familias por el sentido de pertenencia comunitaria.

Castells (2010, p. 64) hace referencia al caso de resistencia al cambio. Él afirma que “people resist the process of individualization and social atomization, and tend to cluster in community organizations that, over time, generate a feeling of belonging, and ultimately, in many cases, a communal, cultural identity.”

En el caso de los ashéninkas, según Bodley (1972), a partir del contacto cultural producto del proceso de colonización distintos movimientos sociales, movimientos de tipo reformativo y transformativo, repercutieron en el fortalecimiento de la identidad colectiva ashéninka. No obstante, se debe tener siempre presente que el colectivismo se alimenta de un conjunto de identidades individuales y estas, a su vez,

derivan de la identidad colectiva. Se trata de un proceso constante que solo se evidencia cuando el sujeto es cuestionado respecto a esto por las circunstancias socioculturales a las que se ve expuesto.

Wieviorka (2003) considera “todas las identidades [...] no como tradiciones opuestas a la modernidad [...], sino como elementos inscritos en la modernidad, inventados o producidos por ella” (p. 23). Ese es el caso de los jóvenes pajonalinos, su identidad es distinta a la de sus padres o abuelos porque el contexto social en el que han crecido es distinto también. No obstante, habitan el mismo lugar que sus padres y han heredado el bagaje sociohistórico mediante la tradición oral; viven además los problemas territoriales actuales, lo cual los compromete en la defensa del territorio y crea en ellos una conciencia colectiva significativa e importante para el proceso de construcción identitaria.

En consecuencia, no existe una línea divisoria entre individualismo y colectivismo. He discutido que ambas tendencias coexisten como resultado de la construcción identitaria de un individuo y el proceso de socialización de este, que lo lleva a formar parte de uno o varios colectivos. El proceso se repite tantas veces las personas crean necesario construir una o más identidades en su espacio social.

#### ***4.4.2 Características de las identidades***

Se podría listar innumerables características de las identidades de los individuos, ya que estas dependen de cómo sean configuradas por los individuos bajo distintas situaciones de tipo social, político, económico, cultural, religioso, etc. en el marco de la modernidad o llegada de la modernidad a los pueblos. En términos políticos, por ejemplo, Donskis afirma que la identidad se manifiesta como una responsabilidad moral y está ligada a la memoria y la construcción de la historia de un pueblo. Además, es una herramienta poderosa si somos conscientes de sus resultados: “Through an identity-building and identity-shifting process, I can move from political majority to cultural minority, or the other way around” (Donskis, 2009, p. 8).

Además de todo lo que se ha dicho sobre las identidades dentro del marco de interacciones sociales, Simon (2004, p. 25) las caracteriza tal como se muestra en la

Tabla 2. Estas características son útiles porque constituyen indicadores que permiten percibir la construcción de la identidad por parte de los individuos y sus efectos en la colectividad. El sujeto construye su identidad tomando rasgos y significaciones de un colectivo, pero a su vez origina que este colectivo cuestione y pueda verse influenciado por la identidad del sujeto.

**Tabla 2.** Características de las identidades

<b>Características</b>	<b>Especificaciones</b>
<i><b>Relacionales</b></i>	Reflejan cómo las personas se interrelacionan: clases sociales, redes sociales.
<i><b>Construidas socialmente</b></i>	Sus significados son compartidos y renegociados en la interacción social.
<i><b>Estructuradas socialmente</b></i>	Reflejan un contexto social estructurado en el cual el sujeto se relaciona con otros y de donde parte la construcción identitaria.
<i><b>Múltiples</b></i>	Una persona puede construir múltiples identidades según sus roles y posiciones sociales.
<i><b>Consecuencias sociales</b></i>	Son fuente de motivación, moldean la interacción social, direccionan la conducta colectiva e individual y pueden impactar en la estructura social.

Elaboración propia

Fuente: Traducido y adaptado de Simon (2004, p. 25)

## **4.5 Tipos de identidades**

Dado que los ashéninkas construyen sus identidades teniendo en cuenta el aspecto social y colectivo del grupo o grupos donde encuentran mayor afinidad, creí importante seleccionar y revisar las siguientes definiciones.

### **4.5.1 Identidad social**

La identidad social de un individuo se caracteriza por el conjunto de sus pertenencias en el sistema social: pertenencia a una clase sexual, a una clase etaria, a una clase social, a una nación, etc. La identidad



permite que el individuo se ubique en el sistema social y que él mismo sea ubicado socialmente (Cuche, 2002, p. 106).

Cuche argumenta que la identidad social va más allá del individuo; es decir, se refiere al grupo o al individuo dentro de un grupo social por el cual es quien es. “La identidad social es al mismo tiempo inclusión y exclusión: identifica al grupo (son miembros del grupo los que son idénticos en una determinada relación) y lo distingue de los otros grupos (cuyos miembros son diferentes de los primeros en la misma relación).” (*op. cit.*).

Cuche hace una diferenciación entre identidad cultural e identidad social. Para él, la identidad cultural se encuentra contenida en la identidad social como una herramienta de diferenciación cultural que le permite al sujeto o grupo distinguirse y diferenciarse de otros.

#### **4.5.2 Identidad cultural**

Esta considerará relevantes las manifestaciones culturales para la construcción identitaria de una colectividad. Los ashéninkas, por ejemplo, se identifican como un pueblo por las creencias y costumbres que han practicado a lo largo del tiempo. Para muchos ashéninkas su identidad no fue una elección, nacieron en el seno de una cultura asentada en un espacio geográfico delimitado bajo ciertos patrones de conducta y ejercicio económico.

Sin embargo, con el contacto cultural y el desarrollo económico, la noción de identidad cultural se confiere a los grupos más tradicionales y que no revelan cambios sustanciales en sus manifestaciones culturales con el transcurrir del tiempo. Los jóvenes ashéninkas que han crecido en el siglo XXI tienen el poder de elegir y construir otras identidades, pero en tanto vivan en el Gran Pajonal y sobre todo en una comunidad, construirán su identidad bajo los preceptos de la identidad cultural, colectiva de sus parientes y que se transmite mediante la lengua indígena.

So although the popular American notion of cultural identity has been stretched beyond ethnic groups to other kinds of minorities, it remains doubly essentialist: one has an essential identity, and this derives from

the essential character of the collectivity to which one belongs. Membership in a group may be established only after a protracted process of self-examination, but one cannot escape one's identity. It is fixed by something even more essential: by one's very nature (Kuper, 2000, p. 238).

#### **4.5.3 *Identidad étnica***

Barth (1976, pp. 9-10) asocia esta identidad con la “conservación de la diversidad cultural”. Desde esta perspectiva, la interacción social no es necesariamente la causante “del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia”. Entonces, la identidad étnica está asociada al concepto de identidad cultural, pero su sentido y vigencia entre las poblaciones implica ser consciente de la pertenencia a un grupo social que es distinto a otro culturalmente.

Esto no quiere decir que exista una lista de aspectos culturales que nos permitirán distinguir un pueblo de otro; la diferencia cultural está relacionada con la organización social y el estado político coyuntural de los miembros de una comunidad. Barth (1976) afirma que “el hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión” (p. 17). Las relaciones sociales, entonces, constituyen la base ideológica de un grupo étnico y su identidad.

El pueblo indígena ashéninka es reconocido como una sociedad tradicional. No obstante, algunos jóvenes van construyendo nuevas identidades, porque las relaciones sociales que tienen con miembros de otros pueblos influyen en su manera de entender y crear la cultura. Aunque los adultos y ancianos, en su discurso, hablen de pérdida cultural por los cambios que perciben en su sociedad, los jóvenes se identifican como ashéninkas.

Cardoso (2007, p. 101) señala que “los procesos sociales involucrados en la formación y el mantenimiento de la identidad están determinados por la estructura social.” Las relaciones sociales influyen sustancialmente en la formación de identidades mientras se ven “determinadas a su vez por el sistema social”. Por eso, Cardoso distingue varios tipos de identidad social, entre los cuales se destaca la identidad étnica.

Respecto a la objetividad/subjetividad como factores que intervienen en el proceso de construcción identitaria, Bello (2004) sostiene que en la construcción de la identidad étnica se traspone el primero sobre el segundo:

en el esquema de las identidades étnicas, los sujetos que viven su identidad ven que la separación entre elementos diacríticos objetivos y factores o elementos subjetivos no es real; por el contrario, para dichos sujetos la evidencia de su identidad étnica radicaría en un conjunto de elementos objetivos –como la lengua, por ejemplo– que los hacen parte integrante de su totalidad, a la vez que reconocen a “otros” como parte de ese colectivo a partir de la evidencia seleccionada o interiorizada para tal efecto (p. 30).

La identidad étnica es definitivamente colectiva y las personas construyen y reconocen esta identidad cuando el contexto social (luchas por el reconocimiento territorial, derechos lingüísticos, etc.) así lo amerita. El enfoque que se le da a la identidad étnica la aproxima como una construcción, la cual puede ser intrínseca o extrínseca a la sociedad en cuestión y surge en un contexto de comparación o diferenciación entre sociedades o grupos distintos. En ese sentido, la etnicidad constituye una herramienta de la construcción identitaria de los distintos grupos sociales. Cardoso (2007) afirma que

la especificidad de la identidad étnica, particularmente en sus manifestaciones más “primitivas”, se halla en el contenido *etnocéntrico* inherente a la negación de la “otra” identidad en contraste. Lo que nos remite a una concepción “nativa” de sí mismo, contaminada por valores y atributos, debidamente articulados,

tendientes a reconstruir en el plano de lo imaginario la experiencia vivida en el contacto interétnico (p. 102).

Desde la perspectiva de la antropología social, para Jenkins (2008a, p. 14), la etnicidad implica diferenciación cultural, significados compartidos y puede ser tanto colectiva como individual. Aunque los grupos en comparación tengan algo en común, se presta mayor importancia a las diferencias que a las semejanzas como ocurre entre los pueblos Arawak ashéninka y asháninka, por ejemplo. Dentro de un pueblo, la identidad étnica se construye sobre la base de las semejanzas y los valores compartidos; por eso, la lengua o variante lingüística es clave para la construcción de esta identidad y las personas no pueden aceptar que su lengua sea denominada asháninka, cuando ellos hablan ashéninka<sup>7</sup>.

La identidad étnica es una forma de autoidentificación que se externaliza en la interacción social con “los otros” y se internaliza en la reflexión que hace el individuo sobre sí mismo al preguntarse ¿quién es?, ¿a dónde pertenece? Sin embargo, esta situación se da en momentos concretos. Jenkins (2008a), por ejemplo, sigue el modelo de Barth según el cual la etnicidad y las fronteras de los grupos étnicos no deberían ser aceptados de forma tajante como parte de la realidad de los pueblos en cuestión porque

In the first place, the analysis of ethnicity starts from the definition of the situation held by social actors. Second, the focus of attention then becomes the maintenance of ethnic boundaries in the interaction between ‘us’ and ‘them’ that takes place across the boundary. Third, ethnic identity depends on ascription, both by members of the ethnic group in question *and* by outsiders. Fourth, ethnicity is not fixed, it is situationally defined. Fifth, ecological issues are particularly influential in determining ethnic identity, inasmuch as competition for economic niches plays an important role in the generation of ethnicity (Jenkins, 2008a, p. 19).

---

<sup>7</sup> Revisar Cap. VI

Ocorre que los estados hacen uso de este tipo de límites para encerrar a las poblaciones étnicas bajo la premisa de que se trata de grupos uniformes, homogéneos que no han o no deberían alterar su estado sociocultural aunque, por otro lado, se les exija su inserción en la sociedad nacional mediante la imposición de una educación y desarrollo que muchas veces ellos mismos no hay pedido. En el otro extremo, está la política de que los pueblos originarios que se encuentran dentro de áreas de protección y conservación, mantengan modos de vida tradicionales a la fuerza para no alterar los ecosistemas de estas zonas. Estas acciones no están relacionadas con la identidad étnica que, al ser una construcción, debe entenderse como un proceso dinámico y no estático de las sociedades.

Respecto a los grupos étnicos, Horowitz (1981) los describe de la siguiente manera:

Ethnic groups can become larger or smaller, more or less exclusive. "Membership in an ethnic group is a matter of social definition, an interplay of the self-definition of members and the definition of other groups." [...] Most groups change their boundaries slowly and imperceptibly, but some change quickly, deliberately, and noticeably. Ascription is, of course, the key characteristic that distinguishes ethnicity from voluntary affiliation. Ethnic identity is generally acquired at birth. But this is a matter of degree (p. 113).

Terrén (2002, p. 47) también señala que la etnicidad es una cuestión de diferenciación cultural que está relacionada con "la negociación de significados compartidos" y "se desarrolla fundamentalmente a través de la interacción social", por lo cual "no es algo más fijo ni preestablecido que la cultura de la que forma parte". La etnicidad, entonces, es un recurso móvil en la conquista del poder político y los bienes económicos. Así, surge en situaciones de interacción con sociedades dominantes. La identidad étnica es una manifestación psicosocial y actúa como una forma de resistencia y de búsqueda de participación en el sistema político para lo cual es necesario el realce de los símbolos que conforman la representación de la identidad cultural, es decir, signos visibles o evidentes como la lengua, la vestimenta, la conducta y otras manifestaciones culturales que los identifiquen y tipifiquen como un grupo específico y no otro.

Según Cardoso (2007, pp. 48-49), las características étnicas diferenciadoras de los grupos étnicos se encuentran principalmente en la cultura. A través de ellas, se puede clasificar a los individuos y grupos locales. Sin embargo, “la visualización de los rasgos particulares de la cultura” depende de la observación etnográfica.

En el caso de los ashéninkas, la identidad cultural tradicional es la más fuerte en algunas comunidades y, por lo tanto, es la legitimada. Incluso para cuestiones de etnicidad, hay una preferencia por la tradicional en términos de representación y significación. Otros tipos de identidad pueden ser cuestionados en determinadas circunstancias. Entonces, la cultura ashéninka tradicional puede considerarse como una identidad de resistencia y sobrevivencia frente a los cambios ocasionados por el contacto cultural con los mestizos y que repercuten en la pérdida de algunos conocimientos o el peligro de desaparición de la lengua originaria, por ejemplo.

En esta tesis, describo y explico la aparición de nuevas identidades que desarrollan los miembros de una comunidad para redefinir su posición en la sociedad o crear nuevos grupos sociales, sin negar, necesariamente la identidad del grupo dominante.

## **4.6 Marco conceptual**

En este apartado, defino los conceptos principales que dan el soporte teórico a esta investigación. Las definiciones que se muestran a continuación son resultado de una reflexión teórica y empírica sobre los hechos que caracterizan la construcción identitaria de los ashéninkas jóvenes en el Gran Pajonal.

### **1. Identidad**

Es una característica individual y social que se construye y que le permite al sujeto o grupo reconocerse como diferente de otro u otros por su forma de pensar o actuar. En ese aspecto, la identidad no debe entenderse como uniforme ni permanente en el tiempo, sino que es múltiple y cambiante de acuerdo a los intereses sociales del individuo.

## **2. Etnicidad**

Es una forma de categorización social, un tipo de identificación asociada a la pertenencia cultural a un grupo. La característica principal es que es resultado de la acción social y política que busca la igualdad; es decir, es un tipo de identidad que surge entre pueblos que han sido menospreciados y cuyos derechos se han visto vulnerados por grupos sociales dominantes bajo el estigma de una superioridad racial.

## **3. Asháninka / ashéninka**

Son los etnónimos de dos pueblos originarios de la Selva Central del Perú. Políticamente, se ha determinado que ambos grupos hablan una misma lengua, lo cual no es aceptado por los ashéninkas, el grupo minoritario, porque consideran que su lengua es distinta. Los ashéninkas siguen luchando por el reconocimiento de su identidad étnica.

## **4. Interculturalidad**

Proceso de interrelación social en condiciones de igualdad bajo las premisas del respeto a la diferencia y la tolerancia. Ha sido más empleado en el ámbito de la educación y aunque se origina como una herramienta o recurso de los pueblos o grupos minoritarios para alcanzar la igualdad, su aplicación y ejercicio no se han concretado.

## **5. Cambio cultural**

La cultura entendida como expresión del pensamiento del hombre cambia en el tiempo por la misma acción de las personas según su desarrollo económico e interrelaciones sociales con diferentes grupos socioculturales. El cambio cultural influye en la construcción identitaria de las personas. Este proceso puede fortalecer o debilitar la cohesión de una sociedad.

## **6. Memoria**

La memoria se entiende como la facultad de recordar. En términos antropológicos, es un conjunto de experiencias, prácticas culturales, de conocimientos ocurridos o adquiridos en el pasado que le dan sentido al presente. La memoria es una herramienta que puede silenciarse como

estrategia para enfrentar el presente y planificar el futuro. Por eso, indico que la memoria también se construye.

## **7. Modernidad**

Defino modernidad como el proceso de desarrollo económico, social y cultural que alcanzan las sociedades. Este desarrollo no es necesariamente temporal, pero se caracteriza principalmente por un cambio social y cultural en el seno de una sociedad. Las motivaciones para alcanzar la modernidad están relacionadas al contacto entre sociedades de distinto desarrollo y la lucha por la equidad e igualdad de la sociedad dominada.

## **8. Construcción identitaria**

Proceso de autoidentificación del individuo que se origina sobre la base de la distinción sociocultural y la diferencia personal. Las personas somos capaces de construir distintas identidades para desenvolvernoss con éxito dentro de un grupo social, sea para ser aceptados o para diferenciarnos de los demás. La identidad se construye con elementos significativos para el desarrollo personal de los individuos.

## **9. Socialización**

Proceso que se da en la interrelación social del individuo para aprender y aplicar un conjunto de normas y valores según las circunstancias comunicativas y las relaciones de poder que se establecen entre ellos. Este proceso se da dentro de un mismo grupo social o entre grupos socioculturales distintos pero en contacto. Las personas estamos constantemente aprendiendo nuevas reglas de interacción social.



## **CAPÍTULO V**

### **IDENTIDAD Y TERRITORIO**

#### **5.1 Introducción**

La construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas está fuertemente ligada al sentido de pertenencia al territorio. Las sociedades indígenas todavía mantienen un vínculo estrecho entre su quehacer cultural y la concientización y el dominio de las tierras que han ocupado siempre, a pesar de que en la actualidad, la era posmoderna, la globalización ha transformado la relación entre los lugares que habitan las personas y el proceso de construcción de nuestra identidad o identidades.

Es justamente el fenómeno de la globalización lo que ha fomentado que los pueblos indígenas luchen por su inserción nacional mediante el proceso de reconocimiento y titulación de sus tierras por parte del Estado. Si bien existe una ola modernista que se manifiesta en el desarrollo económico que buscan las distintas comunidades nativas, el vínculo entre el fenómeno social y el medio espacial se ha fortalecido de tal modo que pertenecer a un lugar es considerado un símbolo identitario para la mayoría.

Los procesos sociales que han configurado la historia de los ashéninkas del Gran Pajonal muestran que el territorio no es más solo ashéninka. El proceso de titulación de tierras no significó la expropiación absoluta de estas a los colonos, quienes no están únicamente en el centro poblado Oventeni como se cree.

Considerando estas circunstancias, el objetivo de este capítulo es sostener que el sentido de pertenencia al territorio está ligado a la construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas. Para esto, discutiré conceptos como lugar, territorio y

territorialidad en relación al área geográfica que habitan y señalaré las características del vivir cotidiano comunal para llegar a establecer el vínculo que articula todos estos elementos con el proceso de construcción de su identidad en un periodo de cambios económicos y sociales.

## **5.2 *Kipatsi y keshii*: Tierra y pajonal**

Un pueblo concibe el territorio no solo como un espacio, sino como un “conjunto integral de elementos”. El territorio es moldeado según las necesidades del hombre que lo habita; por eso, “es el punto de partida y el resultado actualizado de la historia y la cultura de un pueblo” (García y Surrals, 2009, p. 24). La identidad colectiva de un pueblo se basa, en parte, en la existencia de ese territorio, ese espacio físico que ha moldeado su visión del mundo y donde ha materializado su pensamiento. Es una herencia de sus antepasados, por eso existe una identificación que va más allá de lo emocional: es cognoscitiva.

Los pueblos originarios de la Amazonía han exigido que se reconozcan sus derechos mediante la lucha por el territorio. Desde el siglo XVI, esta ha sido la principal preocupación, dado que los territorios que han ocupado por generaciones representan el lugar que sostiene su visión del mundo, donde se reproduce su cultura; es el espacio que les ofrece los insumos básicos para vivir, donde son autónomos y ejercen su “soberanía etnopolítica” (Varese, 2013, p. 74).

Para los ashéninkas pajonalinos, esto no ha sido distinto. La colonización produjo en el indígena la concientización del valor que tiene la tierra, no solo un valor humano sino también cultural, económico y político. Como sostiene Bello (2004):

La tierra y los “territorios ancestrales” continúan siendo una de las banderas de lucha más visibles [...] no sólo como base de sustentación económica, sino también como fundamento de su identidad, sus sistemas de vida y, sobre todo, sus proyectos de autonomía (p. 95).

La demarcación y legalización de territorios comunales en el Gran Pajonal tiene dos fases, según Pascual Camayteri Fernández.<sup>8</sup> La primera corresponde al periodo entre 1989 y 1996. En 1988, se firma un convenio entre AIDESEP y el Ministerio de Agricultura en Pucallpa para inscribir y titular las tierras de las comunidades nativas. Bajo este acuerdo, se logran inscribir 20 comunidades, las cuales logran recibir sus títulos de propiedad. Advirtiendo el peligro de emancipación ashéninka, los colonos de Oventeni se movilizaron e impidieron la titulación de las demás comunidades nativas y llegaron hasta amenazar a los dirigentes de la OAGP. En 1991, se firma otro convenio con el Ministerio de Agricultura y se continúa con la demarcación y titulación de comunidades nativas. Entre de 1995 y 1996 culmina la primera fase.

La segunda fase es entre 1996 y 2002. En 1997, se continúa la demarcación, inscripción y titulación de las tierras comunales faltantes. Hasta el 2002, se titularon un total de 35 comunidades nativas. Durante este periodo se hizo una alianza con los colonos: los ashéninkas se comprometieron a respaldar la titulación de las parcelas individuales de los colonos; estos, a no tocar los territorios comunales ashéninkas.

### ***5.2.1 Territorialidad y territorio***

“La territorialidad es la dimensión espacial de la libre determinación de un pueblo” (García y Surrals, 2009, p. 26). Para los ashéninkas, el Gran Pajonal siempre ha sido su hogar, les pertenece. Su relación con este espacio en el tiempo constituye un ejemplo de lo que es la territorialidad y, además, es una de las bases principales de su identidad.

Cuando, en 1974, se promulga la ley de comunidades nativas, los pueblos indígenas comienzan a luchar por el derecho al ejercicio de la territorialidad. Los ashéninkas no fueron ajenos a este proceso y tras la formación de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal en 1979, comenzaron el proceso de titulación de las comunidades que habían formado con el apoyo de los curacas de la zona. Este proceso contó con el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial, misioneros del ILV y otros intelectuales.

---

<sup>8</sup> Conversación con el líder en la C. N. Ponchoni (junio 2012).

En la concepción de la territorialidad indígena suelen existir una constelación de personas, grupos, y entidades de decisión con ámbitos que se entrecruzan, se contraponen, se excluyen, se subordinan o se fortalecen mutuamente, dependiendo de las circunstancias (García y Surrulés, 2009, p. 26).

Desde inicios de este siglo, el aumento de la población y la falta de terrenos para chacras hicieron que se formaran anexos y nuevas comunidades en los límites del territorio pajonalino y en áreas libres de posesión del Estado. Sin embargo, no solo ashéninkas están ocupando estas áreas, sino también los colonos ocasionando pugnas y tráfico de tierra que han alertado a los ashéninkas de modo tal que el tema “territorio” está vigente y es constante en el discurso de todas las generaciones ashéninka y entre ambos géneros. En la actualidad, la OAGP indica que hay 48 comunidades nativas y el proceso de la creación del distrito Gran Pajonal está llegando a su fin.<sup>9</sup>

Hvalkof y Veber (2005) señalan que la identidad ashéninka adquirió significación cuando “comenzaron a obtener títulos de propiedad de sus tierras”. Este proceso divulgó el mensaje de que ser ashéninka traía beneficios. Así la identidad emergida en ese contexto, se trasladó también a una autodiferenciación sociopolítica con los asháninka ribereños. Esta identidad se vio, además, enriquecida por la apreciación externa que siempre se tuvo de los habitantes del Gran Pajonal: indígenas indomables, guerreros, practicantes de conocimientos ancestrales, que no habían sido dominados completamente.

La territorialidad y el territorio representan para los pajonalinos un componente indispensable en la construcción de su identidad. Ambos otorgan sentido de pertenencia y arraigo al lugar. “Los Ashéninka aman su Pajonal y la existencia de dichos pajonales es un marcador importante de su identidad” (Hvalkof y Veber, 2005, p. 92). El Gran Pajonal constituye un espacio real y a la vez imaginario, dado que en él se refleja el pasado mítico de los ashéninkas.

---

<sup>9</sup> Sería el quinto distrito de Atalaya. Los cuatro distritos son Tahuania, Yurúa, Sepahua y Raimondi. El Gran Pajonal pertenece por ahora a Raimondi.

Si la territorialidad implica la apropiación, modificación y asentamiento de un pueblo en un determinado lugar, entonces, no necesariamente es colectivo sino también individual, porque este proceso forma parte de la historia personal de un sujeto (Trejo, 2008, p. 117). El joven ashéninka hace suyo el espacio al dirigirse a cazar, preparar las trampas y esperar a su presa; hace suyo un espacio al tumbar palos, quemar el monte y preparar la tierra para hacer una chacra. Una joven ashéninka hace suya su chacra, el camino que recorre hasta su casa, los espacios del monte donde halla las plantas que necesita para sus hijos; su yucal, su cocina, el lugar donde va a vivir... le pertenece. Entonces, el apropiarse de un lugar proporciona estabilidad, seguridad a la persona. El control del terreno, el conocimiento de los peligros a los que están expuestos y los beneficios que obtendrán son parte de la territorialidad. En síntesis, la territorialidad no solo está vinculada a la identidad étnica colectiva, sino que también es referente en la construcción de identidades individuales.

Por otro lado, para los pueblos indígenas, el territorio es el espacio físico que han ocupado por varias generaciones más el conjunto de referentes simbólicos que han construido en ese tiempo y que le dan sentido a la vida comunal. El territorio es muy importante para el ashéninka para identificarse ante otros Arawak o quienesquiera. Si un joven se encuentra en la ciudad y dice en castellano: “Soy ashéninka”, no ha dado suficiente información para identificarlo. Su enunciado no contiene la información necesaria que lo distinga de otros ashéninkas (de Ucayali, de Yurúa, de Perené, del Gran Pajonal).<sup>10</sup>

La geografía amazónica es muy variada. Cada grupo social ha construido el espacio que habita, lo ha denominado y prueba de ello es la toponimia; es decir, el hombre deja huella de los lugares que ocupa y habita en el tiempo. Entonces, ahí surgen las diferencias y el espacio se divide en territorios con características únicas. La importancia del territorio y su relación con los pueblos indígenas es explicada detalladamente por García y Surralés (2009):

---

<sup>10</sup> A pesar de ser competentes en su lengua materna, los jóvenes prefieren comunicarse en castellano cuando están fuera de sus comunidades.

Los pueblos indígenas no se han formado en el aire. Están ligados a un espacio en el que han desarrollado su cultura [...]. Cada mínimo detalle de ese espacio ha dado origen a una práctica cultural propia y muchas veces singular [...]. El carácter compartido de esas prácticas ha ido generando vínculos sociales entre personas y grupos, entre sí y con otros grupos vecinos, y juntos han ido construyendo una historia, un nombre, un uso, una consagración para cada monte y cada cueva, cada río y cada animal, cada lago y cada planta, elementos todos con los que se van generando vinculaciones simbólicas y emocionales. Hasta llegar a una identificación mutua entre esa sociedad y ese hábitat que legitima históricamente su apropiación. Ese el origen de la relación pueblo-territorio, una relación específica... (p. 24).

### 5.2.2 *Kipatsi*

*Kipatsi* es un concepto ashéninka que relaciona espacio, territorio y temporalidad: el espacio habitado, el territorio poseído, el tiempo vivido. Su importancia está manifiesta en la cosmogonía que explica los acontecimientos y particularidades originales de este pueblo. En el *kipatsi*, se organiza y se delimita el mundo natural, social y espiritual. Se encuentran el monte, el río, el pajonal, la cocha, la quebrada, la comunidad, la chacra, etc. La continuidad de la tradición oral garantiza la permanencia de este concepto debido a su potencial como referente; asimismo, a través de esta se reconoce que la tierra es el lugar habitado, de gran extensión, medio de producción, abastecedor de alimentos y vía que conduce a otros mundos. Para un ashéninka, *kipatsi* es un todo diacrónico en donde se reencuentra con sus antepasados, donde la existencia y la vida cobran sentido.

*Kipatsi* es, entonces, un término polisémico. En un sentido material, puede ser el mundo, la Tierra, así como una porción de tierra de la chacra o del camino. En un sentido espiritual, es el hogar, un espacio habitado por distintas clases de entes, donde el *atziri* ‘gente’ solo es un miembro más. Desde un punto de vista cognoscitivo, *kipatsi* es el recorrido temporal de pueblos que han entrecruzado su historia en distintos momentos; por eso, es también la historia del Gran Pajonal, el *keshii*, y de sus ashéninkas.

### 5.2.3 *Keshii*

Gran Pajonal en ashéninka es *keshii* y a sus habitantes se les denomina *keshiijatzi*. Esta zona es una meseta interfluvial cuya elevación aproximada varía entre los 800 y los 1500 m.s.n.m. Cubre un área de aproximadamente 3600 kilómetros cuadrados (360 000 hectáreas). Es drenado por dos sistemas fluviales principales: el del río Unini que desemboca en el río Ucayali, y el del río Nevati que desemboca en el río Pichis. Estos ríos discurren rápido entre pendientes y son innavegables. Además, son atravesados por varias quebradas y tributarios, aunque de escaso caudal (Quintori, 2003, pp. 18-19).

El Gran Pajonal pertenece al distrito de Raimondi, provincia de Atalaya y se ubica en la parte suroeste de la región Ucayali entre las regiones de Junín y Pasco y los ríos Ucayali, Tambo, Perené y Pichis. Limita con la reserva comunal El Sira por el norte, con los distritos de Rio Tambo y Rio Negro (Satipo, Junín) por el sur, con el Distrito de Rio Tambo (Satipo, Junín) y distrito de Raimondi (Atalaya, Ucayali) por el este, y con el distrito de Puerto Bermúdez (Oxapampa, Cerro de Pasco) por el oeste (Véase la Figura 1).

Aproximadamente en el centro del Gran Pajonal, se ubica el pueblo Oventeni fundado en 1936 y que es habitado por colonos de origen andino llevados ahí por los franciscanos. A 20 minutos de Oventeni, se encuentra la comunidad nativa Ponchoni, la más pequeña de las comunidades, pero que representa el centro político de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP) (Fernández, 2015). Existen dos vías de acceso: Desde Satipo, por la carretera que va desde Puerto Ocopa a Oventeni (7 horas en camioneta). Desde Atalaya, por la carretera que se dirige a Puerto Ocopa, se detiene en Unini, en la zona conocida como Repartición y de ahí dobla hacia Oventeni (7 horas en camioneta). Hasta el año 2010, la empresa Alas de Esperanza ofrecía vuelos ocasionales desde Satipo hacia Oventeni y viceversa (25 minutos cada tramo).

Respecto a las características geográficas del Gran Pajonal, Hvalkof y Veber (2005, p. 82) señalan que “se trata de un conglomerado de pajonales atravesados y diferentes [...] hay una profusa vegetación de selva tropical y las áreas de pajonales constituyen menos del 3% del total del territorio”. La zona del Gran Pajonal posee

una rica diversidad de flora y fauna. Los recursos naturales que poseen mayor valor en los mercados nacionales e internacionales son las especies maderables.

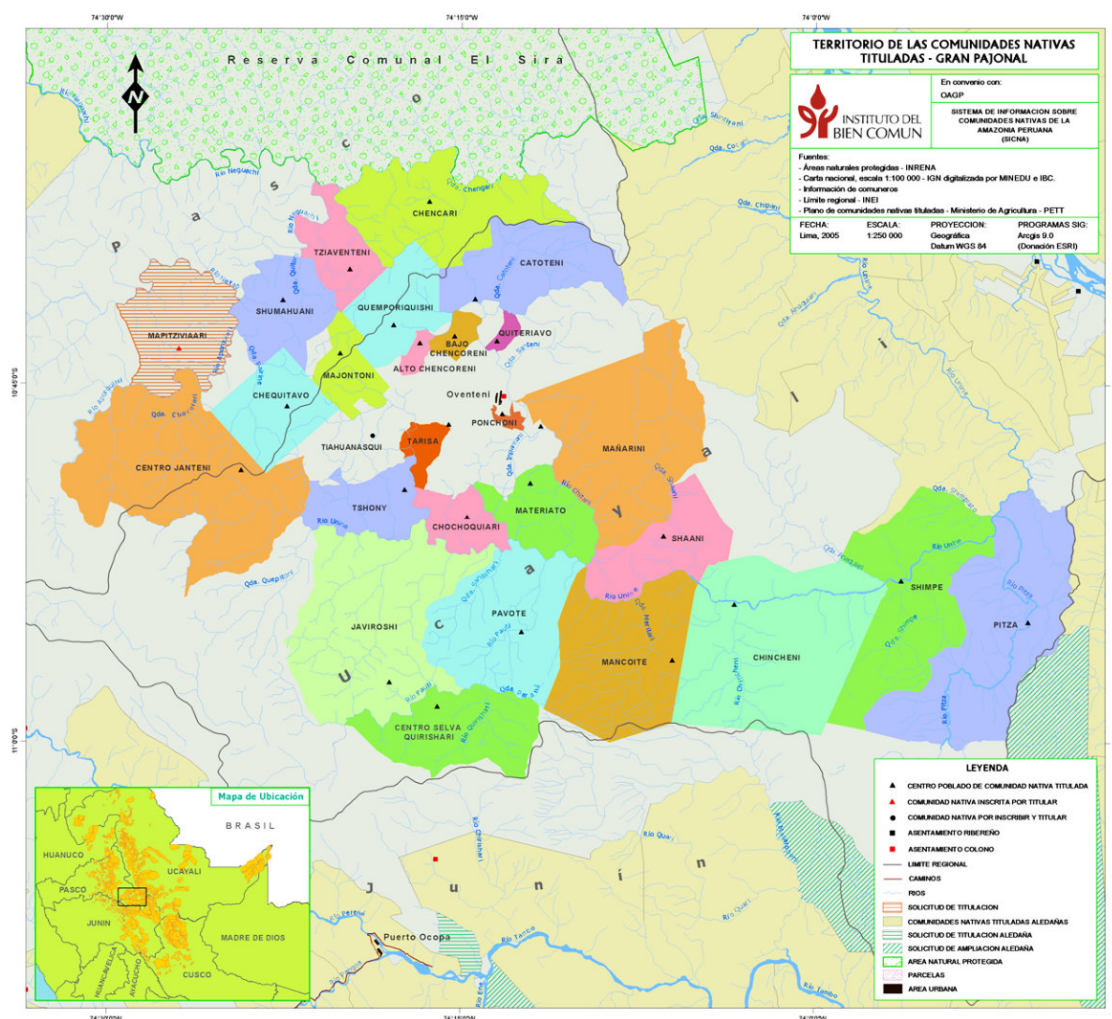


Figura 1. Mapa de las comunidades nativas tituladas del Gran Pajonal

Fuente: IBC

Para los ashéninkas, el Gran Pajonal constituye su territorio originario, un territorio que se ha dividido en comunidades nativas tras el ejercicio de su libre determinación en busca de la legalidad. Aquí entra el concepto de territorialidad, que según García y Surrulés (2009, p. 26) “Es la manera en que un pueblo concibe y ejerce su relación con el hábitat que legítimamente se atribuye como propio y con el que se identifica”.

Los procesos sociales en el Gran Pajonal y su historia muestran que el territorio no es más solo ashéninka. El proceso de titulación de tierras no significó la expropiación absoluta de tierras a los colonos. Los colonos o mestizos, ahora, no están únicamente



en el centro poblado Oventeni. Una mirada detenida al mapa del Gran Pajonal deja ver espacios entre las comunidades que pertenecen a colonos. Como decía Maribel Camayteri, “si ves el mapa del Pajonal, notas como especie de lunares. Son las tierras de los colonos” (Ponchoni, mayo 2009). Este hecho se suma al resultado del contacto sociocultural: los matrimonios mixtos, que han dado origen a una población heterogénea, aunque su presencia en la zona aún no es significativa, su papel en la construcción de identidades lo es.

El Gran Pajonal se caracteriza por ser una unidad regional con procesos socioeconómicos, culturales y políticos de inserción nacional tardíos respecto a la experiencia de otros pueblos indígenas de la Selva central. Actualmente, los ashéninka son un pueblo indígena originario conformado por grupos sociales, los cuales están agrupados en comunidades nativas. Cada una de estas comunidades constituye una realidad social distinta de la otra, debido a la diferente intensidad con que cada una se interrelaciona con el mercado económico y laboral local, regional y nacional; asimismo, las divergencias se dan a nivel generacional según el impacto social y ecológico que haya generado el contacto con otros grupos sociales y la adopción de patrones culturales nuevos.

### **5.3 La pertenencia**

Es ashéninka quien siente un lazo que lo une al Gran Pajonal, específicamente a una comunidad, a un grupo social, donde es parte de una familia. Esto es la pertenencia: una emoción que permite que el ser humano establezca vínculos sociales en una comunidad en un determinado espacio geográfico al que puede decir que “pertenece”. Se entiende que al apropiarse de un lugar, los individuos se reconocen a sí mismos y reconocen a los otros por oposición o por semejanza, lo cual les posibilita constituirse como sujetos sociales.

La trascendencia del espacio físico es de suma importancia para la construcción identitaria, porque el *keshii* constituye un símbolo para diferenciarse de los otros Arawak. El ashéninka no existe como individuo aislado, sin familia, sin *nampitsi*

‘comunidad/hogar’. Es ese arraigo el que lo sostiene en el mundo y por los caminos que recorre.<sup>11</sup>

Una preocupación de las comunidades limítrofes del Gran Pajonal es la amenaza de despojo territorial a causa de las invasiones de colonos, o venta ilegal de terrenos por parte de los jefes de las comunidades. Entonces, la defensa es una forma de organización en la que intervienen los jóvenes en turnos para proteger las fronteras. La defensa del territorio pajonalino evidencia un rasgo de la identidad cultural que los une a todos. La extensión de terreno que tiene el Gran Pajonal es el *keshii*, el espacio donde se funden la tierra, el territorio, la subsistencia, las relaciones sociales, las fiestas. En este lugar se realizan y concretizan los modos de ser específicos de cada identidad. En el proceso cultural, los discursos y las representaciones construyen o se apropian de los lugares a partir de los cuales los individuos pueden posicionarse, hablar y establecer sus identidades individuales y colectivas. En ese sentido, el Gran Pajonal te hace ashéninka y te excluye de ser ashéninka.

### 5.3.1 *¿Sentido de pertenencia a Oventeni?*

Cuando los jóvenes salen a la ciudad y se les pregunta de dónde son, algunos responden que son de Oventeni. Esto indica que algunos jóvenes se han apropiado o están apropiándose de Oventeni, el caserío colono, en el sentido de que para ellos constituye un punto de referencia respecto a las comunidades aledañas, además de ser punto de encuentro los fines de semana, especialmente los domingos, cuando se llevan a cabo los partidos de fútbol entre equipos integrados por miembros de distintas comunidades nativas y del mismo Oventeni.<sup>12</sup>

*Oventeni* significa lugar hondo y aplanado. Precisamente este topónimo describe con exactitud el lugar, que se encuentra en el medio del territorio pajonalino. Es una zona cóncava y plana, a su alrededor se elevan pequeñas montañas que pertenecen a las comunidades nativas Mañarini, Ponchoni, Quiteriavo, Bajo Chencorini. De caserío pasó a ser un centro poblado y actualmente es un pueblo. Las autoridades

---

<sup>11</sup> Cuando algunos adultos cuentan sobre su vida, relatan un tiempo de inestabilidad en el cual no tenían comunidad y se quedaban temporalmente en una u otra esperando ser aceptados como comuneros.

<sup>12</sup> Las personas que viven en las comunidades que se encuentran en la carretera Satipo-Atalaya no tienen este vínculo con Oventeni debido a la distancia física que los separa.

municipales están trabajando para que sea la capital del distrito Gran Pajonal.<sup>13</sup> Por eso, desde el 2011 han procurado la mejora de la zonificación con acciones como el ordenamiento territorial y han puesto nombres a las calles y principales vías de acceso (véase las Figuras 2 y 3).



*Figura 2. Vista general de Oventeni*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 3. Intersección de la av. Aviación y el jr. 3 de octubre*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

---

<sup>13</sup> El proyecto era hacer del Gran Pajonal un distrito con su capital Oventeni, pero durante el proceso, que ha durado más de 24 años, el nombre propuesto para el distrito ha cambiado a Gran Pajonal-Oventeni. Sin duda, el aspecto político y social de los habitantes colonos se ha impuesto sobre el planteamiento ashéninka (Véase la sección 8.2.3).

Tiene una pista de aterrizaje, una iglesia fundada por los franciscanos, pero que ahora es dirigida por un diocesano polaco. Hay una posta de salud, la oficina de la red educativa, una oficina del Ministerio de Agricultura y la oficina de los ronderos. Oventeni ofrece un mercado que cubre las necesidades básicas de los ashéninkas (véase las Figuras 5 y 6). Las tiendas de abastos son pequeños supermercados donde se puede encontrar de todo. Además hay una botica y una panadería. El paisaje que brinda, el ordenamiento territorial, es totalmente distinto al de una comunidad.



*Figura 4. Iglesia Católica de Oventeni*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 5. Tienda en el mercado de Oventeni*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012





*Figura 6. Productos que se pueden encontrar en Oventeni*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Los ashéninkas “bajan” a Oventeni a realizar sus actividades económicas, conseguir camioneta para salir del Gran Pajonal, hacer uso de algún servicio estatal, etc. Muchas familias en este lugar se dedican a la compra y venta de café durante la época de cosecha. Ellos compran el café a los ashéninkas y lo revenden en Satipo. Entre mayo y junio, llegan a Oventeni cafetaleros de distintas ciudades de la selva (Satipo, Pichanaki, Pucallpa, entre otras). Durante esta época, todos los ashéninkas tienen dinero que obtienen trabajando en sus chacras o en otras, como peones. En la actualidad, las comunidades alrededor de Oventeni ya cuentan con acceso a telefonía móvil e Internet.

Este acceso a la globalización no ha eliminado la importancia de lo local en la construcción de la identidad, al contrario. Las marcadas diferencias geográficas y socioculturales que hallan los jóvenes al salir de sus comunidades les hacen observar y comprender esas características propias que los hacen ashéninkas y no asháninkas, por ejemplo. Pero lo importante aquí es cómo algunos jóvenes se han apropiado de un espacio que les era adverso, hostil. Oventeni es un referente inmediato de su procedencia en términos amplios o el lugar de tránsito hacia alguna comunidad. Se ha convertido en un núcleo de arraigo de los jóvenes ashéninkas modernos de las comunidades aledañas.

### 5.3.2 La subjetividad del sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia, en tanto subjetivo, está compuesto por percepciones y emociones y, como he señalado, se asocia al *nampitsi* ‘comunidad/hogar’. Todo ashéninka pertenece a una comunidad nativa, resida o no en ella, porque está inscrito en las actas constitutivas de esta. Así viva en Oventeni, en otra comunidad, en otra región, en tanto el jefe reconozca su ciudadanía y la persona así lo quiera, seguirá siendo comunero. Esta situación hace que la persona tenga distintos grados de arraigo al pajonal, según su experiencia personal y colectiva. Por eso, algunos jóvenes se identifican con Oventeni más que con su propia comunidad. Algunos jóvenes de la C. N. Alto Chencoreni, por ejemplo, se identifican más con Oventeni, porque se quejan de que en su comunidad hay ladrones y las cosas se pierden con frecuencia.

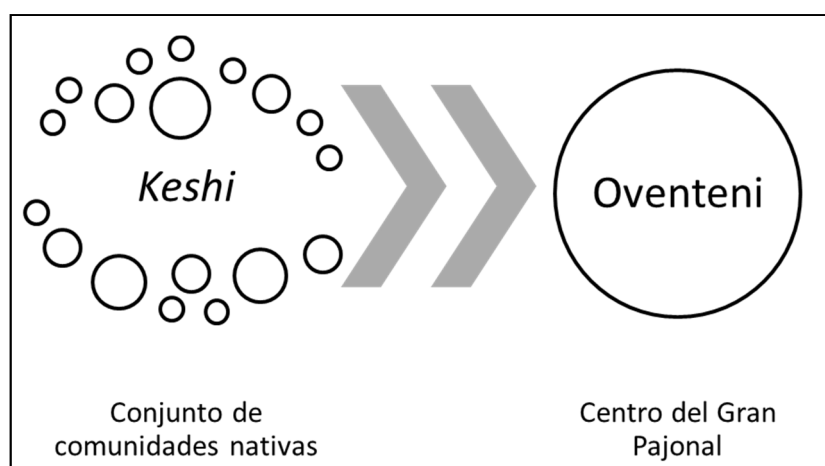


Figura 7. Orientación del sentido de pertenencia

Elaboración propia

Dado que el sentido de pertenencia está sujeta a la fidelidad del sujeto al lugar, la migración no necesariamente elimina ese sentimiento, porque la relación con el lugar se mantiene gracias a los recuerdos y valores que la persona considere relevantes para mantener el vínculo en tanto se considere ashéninka, miembro de una comunidad. Por esto, la pertenencia es significativa en la construcción de la identidad personal.

Si consideramos que una de las categorizaciones que configura la identidad social de un individuo o de un grupo es la que se deriva del

sentido de pertenencia a un entorno, parece correcto pensar que los mecanismos de apropiación del espacio aparecen como fundamentales en este proceso de identificación. Sea a través de la acción-transformación o bien de la identificación simbólica el espacio se convierte en lugar, es decir, se vuelve significativo (Trejo, 2008, pp. 36-37).

El proceso de construcción de la identidad es individual, pero depende de las interacciones de la persona con su entorno y espacio. Esta perspectiva del individuo, si bien es subjetiva, se moldea culturalmente, es decir, dentro del grupo al cual pertenece. Trejo (2008) afirma que “el sentido de pertenencia socioterritorial se refiere a las formas de apropiación de dicho espacio” (p. 120). Es decir, se trata de lazos afectivos que el individuo ha creado a lo largo de su vida producto de la tradición oral que lo conecta a una historia que se remonta a los inicios de la humanidad y que explica el orden actual del mundo y específicamente de su sociedad.

Este sentido de pertenencia es importante en el individuo para que construya una identidad tanto individual como colectiva, porque se entiende que comparte los rasgos que identifica y construye en base al lugar en conjunto con los otros sujetos que forman su círculo social. El arraigo a un territorio permite que el sujeto se reconozca como integrante de una comunidad y se identifique con ella cuando migra a otro lugar, ya que al participar de nuevos contextos, los significados propios se reconstruyen o transforman.<sup>14</sup>

#### **5.4 *Antamimashi*: El espacio sagrado**

*Antamimashi* es el bosque, el monte, la fuente de sabiduría y alimento, un lugar sagrado donde habitan seres mágicos protectores de la flora y fauna silvestre. Un mundo que enseña, que ofrece peligros, pero que también protege; es un lugar que

---

<sup>14</sup> Esto se ha observado en la Universidad Católica Sedes Sapientiae durante el Periodo Académico 2015. Los estudiantes de los pueblos indígenas Arawak asháninka, ashéninka, matsigenka, nomatsigenga, kakinte, yine y yánesha viven un proceso intercultural de reconocimiento de sus manifestaciones culturales similares y diferentes. La propia universidad fomenta la construcción identitaria de los jóvenes en base al origen o procedencia de cada grupo social, así como a las diferencias culturales a través de la enseñanza de la lengua indígena o talleres de artesanía y danza según cada pueblo (Fernández, 2016).

exige una conducta adecuada. Es el núcleo de la vida. Su memoria y secretos se mantienen mediante la tradición oral, la cual es el principal mecanismo de transmisión de conocimientos y aprendizajes entre los pajonalinos, debido a la falta de un sistema de escritura en su lengua materna y a los pocos alcances que ha tenido la educación bilingüe en la zona.<sup>15</sup>

#### 5.4.1 *Relación hombre-monte*

Las nuevas generaciones que interactúan en el espacio de la modernidad han establecido una relación distinta con el monte. Los jóvenes hombres, a diferencia de sus padres y abuelos, ya no se internan en el bosque para cazar con frecuencia, sea porque realizan otras actividades productivas o porque ya no hay animales. Muchas veces deben trasladarse a zonas muy alejadas para cazar, como la reserva El Sira, y dejar a sus familias por semanas; por lo tanto, no es una actividad cotidiana de sobrevivencia, sino es vista como una actividad de esparcimiento para salir de la rutina. Por otro lado, ya no se forman *sheripiaripaeni* ‘sabios curanderos’ con la misma disciplina que antes. Algo similar ocurre con las jóvenes, no necesariamente porque ellas así lo hayan decidido. Las mujeres llevan sobre sus hombros el resguardo de la cultura y como su rol principal es la casa y la chacra, conocen mucho sobre plantas. Sin embargo, se está perdiendo este conocimiento no tanto por negligencia de ellas, sino porque sus comunidades se han deforestado a tal punto que han limitado la salida a montes más alejados porque las mujeres tienen que ir a la escuela o porque simplemente deben quedarse en casa atendiendo a los hermanos menores o a sus propias familias.



*Figura 8. Amelia Irimano y sus hijas, todas son vaporadoras*

<sup>15</sup> Existe un alfabeto, el cual fue oficializado en el 2008, pero corresponde a la fonología asháninka. Además, la carencia de docentes bilingües constituye un escollo para su difusión y aplicación.



Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Sin embargo, no toda la población sigue esta línea de cambio social. Hay factores que condicionan la relación de las personas con el monte (Véase Tabla 3). Dada la precariedad del sistema educativo en el Gran Pajonal, por ejemplo, pocos jóvenes acceden a la educación que ofrece el gobierno. Así la mayoría vive en sus comunidades el estilo de vida que desean llevar. Existen muchos jóvenes que forman familias a temprana edad, principalmente en aquellas comunidades alejadas del centro o de las carreteras. Estas familias mantienen prácticas económicas tradicionales como la caza y la recolección porque, además, tienen un *antamimashi* que les ofrece los recursos necesarios para vivir.

**Tabla 3.** Cambio socioeconómico

Condiciones para el cambio	Limitaciones para el cambio
Carretera	Carencia de vías de acceso masivo
Ausencia de monte cercano	Monte con recursos
Acceso a la educación	Desinterés por la educación
Exogamia	Endogamia
Deforestación	Bosque virgen
Migración	Resistencia al cambio

Elaboración propia

#### **5.4.2 El monte y la economía familiar**

La caza, la pesca y la recolección son parte importante de la economía de las familias indígenas hasta el día de hoy, aunque en muchas comunidades su frecuencia ha disminuido debido al avance de las carreteras y la deforestación del bosque. No obstante, estas formas de subsistencia siguen vigentes y son una característica fundamental de aquellas comunidades denominadas tradicionales. Si la geografía lo permite; es decir, si hay monte, quebradas o ríos, los jóvenes no dudan en emplear su tiempo en este tipo de actividades, en las cuales se inician desde muy niños acompañando a sus padres (véase la Figura 9)



*Figura 9. Pesca comunal con barbasco en la C. N. Chincheni*  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Respecto a las actividades cotidianas, las comunidades ashéninkas siguen practicando la agricultura tradicional de roza y quema; la mayor parte de la producción se destina al autoconsumo. Los sembríos principales son yuca, plátano, camote, (cada uno de estos con diversas variedades). En las chacras también se reproducen algunas condiciones ambientales del bosque, en ellas se trasplantan recursos medicinales, diversas especies de palmeras y otros árboles útiles para sus industrias culturales como la cestería. En el Gran Pajonal, se producen los famosos *ibenkis*, plantas catalogadas como mágico-religiosas que sirven para curaciones y como amuletos.<sup>16</sup> Esto constituye un símbolo de identidad ashéninka, debido a que los pajonalinos son considerados los mejores conocedores y cultivadores de estas plantas tan preciadas.

Hvalkof y Veber (2005, p. 261) afirman que entre las llamadas plantas mágico-religiosas destacan dos tipos de plantas muy particulares: los *ibenki* o piripiri, *Cyperus piripiri*, cuyas variedades no han sido registradas en su totalidad, pero se conoce que son empleadas para cumplir actividades específicas con éxito y sirven como amuleto o protector; y la *pinitsi* o pusanga, que son plantas con una fragancia poderosa que influye en quienes la huelen. “Las *pinitsi* son un conjunto de pequeñas hierbas de muy distintas variedades. Son utilizadas especialmente como medicina

<sup>16</sup> Anderson (2002) explica el poder de estas plantas y ofrece un listado interesante de ellas.

amorosa y como amuletos amorosos perfumados que se pueden colgar de la cushma en la espalda o en los hombros” (*op. cit.*). También se emplear para mejorar la producción de alimentos en la chacra.

### 5.4.3 Creencias

Haya o no haya un direccionamiento hacia un cambio socioeconómico, los jóvenes creen, al igual que los demás miembros de la sociedad ashéninka, que todos los elementos de la naturaleza tienen un “dueño”, a quien se le debe pedir permiso para utilizarlos. En el *antamimashi*, no solo habita el *nantatziri* ‘dueño del monte’, también se encuentran los dueños de los animales y plantas, y espíritus como el *peyari* ‘espíritu malo’, y otros. Por eso, los rituales y ofrendas permiten la comunicación con estos espíritus que de algún modo controlan la vida de los hombres y en un momento dado pueden destruirla si no se siguen las normas.

El factor salud-enfermedad se encuentra en todas estas creencias como una relación de causa-consecuencia entre la conducta de los ashéninka y su estado de salud. Esto se mantiene vigente en la performance de los jóvenes quienes tienen el debido cuidado cuando entran al bosque en busca de determinadas plantas o cuando van a cazar. De no ser así, atribuyen alguna enfermedad repentina al rompimiento de alguna norma referida al monte. Todos los jóvenes entrevistados afirman haberse enfermado alguna vez por haber entrado al monte y no haber tenido cuidado con alguna planta o animal, por no haber llevado consigo el *ibenki* adecuado, o no haber dietado como correspondía.

La brujería también es una creencia relacionada con el *antamimashi*. El pueblo ashéninka identifica en el monte frutos como el *shibitsaki* que puede convertir en brujo a cualquiera. Este fruto rojizo de apariencia llamativa al ser consumido actúa en la noche. Mediante sueños, el ashéninka es conducido al mundo de la brujería y empieza a actuar en contra de sus semejantes.<sup>17</sup> Por eso, es importante para los padres inculcar en sus hijos conocimientos sobre la flora y fauna del *antamimashi*. Esto constituye la filosofía del pueblo y el eje que da sentido y orden a la vida misma.

---

<sup>17</sup> En conversación con Maribel Camayteri (Atalaya 2016)

Hvalkof y Veber (2005, p. 256) afirman que los ashéninkas del Gran Pajonal creen en espíritus y demonios que habitan entre ellos; los más conocidos son el *kamari* ‘demonio’, *peyari* ‘alma perdida’, *kapironkari* ‘espíritu en forma de venado’, *nantatziri* ‘dueño del monte’, entre otros. Señalan que para protegerse de estos espíritus, los ashéninkas emplean el tabaco y también algunos *ibenkis* que sirven como protección y cura. La tradición oral ha hecho que estas creencias se mantengan, principalmente a través de cuentos en los que se hace referencia a estos espíritus y a la forma de combatirlos.

Para Escobar (1999), el sistema de creencias no se halla contrapuesto a los conocimientos que ofrece la modernidad. Lo que ocurre es que estas creencias junto a los conceptos que forman parte de la herencia cultural se fragmentan y son cuestionados constantemente por los individuos, quienes reconstruyen su sistema cultural en la medida que interaccionan con otros sujetos y se sirven de las herramientas que ofrece la modernidad para satisfacer sus necesidades.

## **5.5 Memoria colectiva**

A través de la tradición oral se construye, reconstruye y mantiene la memoria colectiva de un pueblo. En la tradición oral ashéninka, existen relatos sobre el origen de las comunidades, del hombre blanco, de algunos espacios geográficos como quebradas y lagunas. Los conflictos del pasado considerados luchas de poder por mujeres y territorio son evocados cuando se conversa con los ancianos. Las luchas por el control del espacio entre ashéninkas y, durante la colonización, con mestizos también forman parte de la tradición oral y por lo tanto de la memoria colectiva de los pajonalinos.

Esta memoria colectiva se construye y sostiene en el tiempo mediante la creencia en su veracidad siempre que no sea cuestionada. Todo pueblo tiene un conjunto de creencias que son resultado del aporte de cada individuo a lo largo de su existencia. Por tanto, la construcción de la memoria es un proceso permanente. La memoria se transmiten de generación en generación y se relaciona con la historia de la comunidad, el origen del pueblo, del territorio, procesos migratorios, etc. A través de esta memoria se pueden crear hechos que jamás ocurrieron y héroes que jamás lo fueron, pero que a partir de su construcción serán reales para las nuevas

generaciones. Asimismo, la memoria también puede silenciar hechos dolosos o que no representan importancia para la construcción identitaria y el futuro que se quiere forjar.

Esta memoria colectiva forma parte del conocimiento que posee el ashéninka sobre su entorno y es parte de su historia de vida. Además, forma parte de un conocimiento no formal, ya que no se aprende en la escuela. No obstante, existe un problema: algunos jóvenes empiezan a considerar que las nociones que se transmiten mediante la tradición oral no son reales. Surgen, entonces, dos posiciones frente al territorio: primero, un grupo de jóvenes considerará que su territorio es un espacio en peligro latente de ser conquistado, reconstruido y, por lo tanto, está en conflicto, debido a que personas procedentes de otros pueblos con distintas trayectorias y culturas se han disputado siempre la posesión de terrenos ashéninkas. Segundo, la construcción de memorias y silencios provocará que se conceptualice el territorio de una manera diferente, con lo cual se proyectarán subjetividades políticas y de desarrollo económico en un continuum basado en lo que se quiere para el futuro. Este segundo grupo de jóvenes es aquel que vive un cambio socioeconómico promovido por el desarrollo económico del Gran Pajonal; son los jóvenes de la modernidad.

No obstante, la temporalidad de la memoria y del territorio depende de la interacción social, del sentido de pertenencia del individuo. Por esto, debe haber un tercer grupo de jóvenes con una posición que puede ser la mezcla de las dos descritas en el párrafo anterior o que simplemente no les preocupa la problemática del territorio, porque no han tenido problemas limítrofes o de recorte de territorio comunal. Las formas en que estas memorias se conectan para producir marcos de interpretación comunes a la sociedad pajonalina son producto de procesos de reflexión que se dan principalmente en las reuniones y congresos comunales donde todos los ashéninkas ejercen su ciudadanía al discutir los temas de principal interés local: territorio, salud y educación.

A estas asambleas, son llamados a participar todos los ashéninkas. Los líderes son los encargados de organizar la agenda y exponer la problemática actual. Respecto al territorio, los procesos de configuración del espacio y sus implicancias político-sociales son fundamentales. Aunque no todas las comunidades tienen este tipo de

problemas, en los congresos se enteran de lo que ocurre con sus paisanos de comunidades limítrofes, por ejemplo. Muchos son llamados a resguardar el territorio; por eso, la forma en que se imaginan, cuestionan e imponen nociones de espacio y lugar pasa a ser parte de la memoria colectiva del ashéninka.

Algo frecuente en todo congreso es que los líderes consultivos Pascual Camayteri Fernández y Miguel Camayteri Fernández aborden el proceso de titulación de tierras del Gran Pajonal. Pueden remontarse a los primeros desplazamientos ashéninkas como resultado de la colonización; se enorgullecen de haber expropiado parcelas colonas para devolvérselas a los ashéninkas; de haber expuesto incluso su vida para recuperar tierras invadidas. Todo ashéninka debe conocer y defender su territorio. Entonces, en estas reuniones los procesos de construcción de subjetividades, sentidos y luchas en torno al espacio se validan, la memoria se construye. Los líderes siempre atemorizan a la población con anuncios de invasiones de colonos mestizos o asháninkas y las rondas se organizan para vigilar las fronteras.

Estas tensiones, además de las experiencias, intervienen en la reconstrucción de la historia. Por eso, es fundamental que los jóvenes participen activamente de la política ashéninka mediante la asistencia a estos congresos, pero lamentablemente no es así. Los estudios o el trabajo son condicionantes para que algunos no ejerzan la vida política. Las memorias y sentidos sobre el territorio se dan mediante la tradición oral, la cual se conecta con las experiencias y luchas territoriales que las comunidades nativas tienen en la actualidad e influyen en la construcción de la identidad de los jóvenes pajonalinos.

## **5.6 Temporalidad y espacio**

Estos dos factores forman parte de la historia personal y colectiva del sujeto; constituyen elementos con los cuales los ashéninkas construyen su identidad. Desde una perspectiva relacional y situacional, ya se ha visto que la temporalidad y el espacio son característicos del *kipatsi*. Además, como término polisémico, *kipatsi* puede tener varios referentes, puede o no tener límites.

En el caso ashéninka, los indígenas comparten todo un proceso histórico social ligado al espacio que es muy reciente en su memoria. En el caso de los jóvenes

pajonalinos, su identidad es distinta a la de sus padres o abuelos porque el contexto social en el que han crecido es distinto también. No obstante, habitan el mismo lugar que sus padres y han heredado el bagaje sociohistórico mediante la tradición oral; viven además los problemas territoriales actuales, lo cual los compromete en la defensa del territorio y crea en ellos una conciencia colectiva de significado e importancia para el proceso de construcción identitaria. Al respecto, Wieviorka (2003) sostiene que

si la participación individual en la vida moderna es difícil, o juzgada insatisfactoria, una respuesta podrá ser entonces escoger remitirse a una identidad colectiva, sea para participar más, gracias a la presión que puede ejercer una comunidad sobre el poder, por ejemplo, o gracias a la solidaridad que se ejerce en su seno, sea para sustituir referentes simbólicos a la participación imposible o insatisfactoria (p. 24).

Esto explicaría muchas conductas de los adolescentes ashéninka, ya que si bien tienen acceso a las ciudades, la oportunidad de ir a la escuela, conocen el valor del dinero, tienen acceso a los medios de información, etc., se encuentran arraigados a sus comunidades en el sentido de que siempre retornan a ella. Las estadías en las ciudades son pasajeras, la motivación es el trabajo temporal generalmente entre diciembre y marzo y durante la cosecha de café: mayo-julio; la excusa para no asistir a las escuelas del nivel de educación secundaria es que quedan muy lejos de la comunidad y no van a tener comida; el dinero que obtienen algunos lo gastan inmediatamente y retornan a sus comunidades; les gusta adquirir teléfonos celulares, radios y admiran la tecnología que ofrecen las ciudades, pero optan nuevamente por regresar a sus comunidades donde nada de eso tiene utilidad por la falta de servicios en la zona.

Sin embargo, no se puede generalizar; los cambios que experimentan los ashéninkas son diferentes, ya que dependen de las metas y motivaciones personales. Por eso, en una misma generación se puede encontrar distintas actitudes hacia la cultura ashéninka y hacia un cambio producto de la modernización. El espacio geográfico es el marco dentro del cual los ashéninkas se identifican como tales. Se debe entender que el espacio geográfico, el territorio, tiene niveles de representación. Uno de ellos

es el nivel simbólico, por el cual los habitantes de un lugar se definen en base a un conjunto de características, los mismos que les sirven para diferenciarse de otros individuos.

Appadurai (1996, pp. 180-184) considera que, en sociedades arcaicas, el espacio y el tiempo son socializados y localizados mediante prácticas complejas de performance, representación y acción que van más allá de una reproducción mecánica a través de lo ritual. Destaca el carácter productivo, intencional y activo de estas prácticas que se dan dentro de una comunidad de la cual explica, además, que solo esta provee el marco significativo en el cual el hombre se desarrolla y desenvuelve. Las comunidades se caracterizan por una dimensión generadora de contextos, en los que las prácticas sociales adquieren significado; su permanencia requeriría de una construcción continua. Asimismo, toda comunidad está asociada a una temporalidad que la dota de historia. Esto y su relación con el entorno es la base fundamental para la construcción de la identidad social e individual. Así también lo sostiene Trejo (2008) cuando explica que

Aun en el contexto global y fragmentado, el territorio adquiere una importancia determinante en la vida cotidiana de los sujetos contemporáneos. El territorio físico es un espacio de referencia necesaria para el proceso de construcción de la identidad (p. 30).

## **5.7 Conclusión**

La identidad es un rasgo distintivo que emplea la persona como autorrepresentación en sentido individual y como parte de un grupo social. En ese sentido, la identidad forma parte de una conceptualización colectiva de pertenencia a algo: una sociedad asentada en un determinado lugar. El sentido de pertenencia está asociado a un espacio, que es el territorio habitado, en el caso de los ashéninkas; al tiempo, cómo este es dividido, además de la historia del pueblo, no necesariamente oficial; y a las relaciones sociales. La comunidad es vital para un ashéninka y, por consiguiente, lo es el territorio, el *keshii*.

Las dinámicas y tendencias del vivir ashéninka se muestran muy variadas y lentas de modo tal que no se puede asegurar que estén orientadas a un cambio drástico. Una



muestra de esto es la simbolización territorial ashéninka que va más allá de una concepción espiritual y cultural de la tierra, del *kipatsi*. Esta vincula los comportamientos sociales de los ashéninkas con el manejo y apropiación del territorio para configurar las llamadas *unidades físico-espaciales-espirituales* que son las que identifican y explican cada lugar. Estas se manifiestan en el vivir diario, en las creencias y costumbres practicadas.

La construcción de la identidad o identidades en los jóvenes ashéninkas los va a remitir siempre a un punto de origen y ese es su territorio, el Gran Pajonal, y dentro de él su *nampitsi* ‘comunidad/hogar’. Estos espacios están cargados de simbologías que se hacen evidentes en el conocimiento arraigado de la geografía, de la flora y fauna. Los ashéninkas les otorgan a estos elementos funciones y relaciones que encuentran explicación y sustento en su cosmogonía, la cual es transmitida generacionalmente, manteniéndose de ese modo un arraigo al territorio que incide permanente en la construcción de su identidad.

Para los ashéninkas, el territorio es un espacio sacralizado; la flora y fauna adquieren rasgos humanos en la mitología y la interacción con estos en la vida diaria merece el respeto que se tendría por cualquier congénere. Por otro lado, la toponimia ashéninka revela una simbología ancestral que deja ver la lógica que este pueblo indígena ha utilizado para significar su territorio, diferenciarlo e identificarlo con relación a otros espacios. Entender la cosmovisión ashéninka permite reconocer las relaciones de complementariedad y equilibrio entre los seres que habitan los distintos espacios del mundo ashéninka.

Las transformaciones del territorio indígena como resultado de la colonización y el desarrollo económico han generado no solo cambios en el vivir ashéninka, sino también diferencias conceptuales entre los colonos e indígenas, lo cual simplemente ha acentuado el arraigo del indígena por su territorio y ha originado una lucha por la tierra que se hace notoria en su defensa acérrima y en un discurso constante respecto a esta. En el imaginario de los jóvenes ashéninkas, su territorio, el Gran Pajonal, seguirá siendo el lugar de origen, el marco que sostiene su cosmogonía, mientras que de sus comunidades, imaginan lugares modernos, con un asentamiento fijo y

ordenado, con los servicios básicos y un parque para pasear.... *como la ciudad*. Un lugar donde se manifieste la modernidad, pero se mantenga la tradición.

## **CAPÍTULO VI**

### **IDENTIDAD Y LENGUA**

#### **6.1 Introducción<sup>18</sup>**

La construcción identitaria de un pueblo es un proceso que se da de forma constante en tanto un sujeto se confronta con otras culturas y tiene que identificarse como individuo y a la vez como integrante de un grupo social. En el caso de los ashéninkas, estos construyen su identidad sobre la base del dominio de la lengua materna para diferenciarse principalmente de los asháninkas, pueblo originario de las riveras de los ríos Tambo y Ene. El patrón lingüístico dentro de cada grupo varía de acuerdo al área de ocupación geográfica. Así, los primeros estudios en la región impulsados por el Instituto Lingüístico de Verano en la década de los años 60 describieron cada variedad lingüística según las cuencas de los ríos: asháninka del Tambo, ashéninka del Apurucayali, ashéninka del Perené, ashéninka del Gran Pajonal, etc., lo cual acentuó la autoidentificación de los grupos sociales, principalmente con el motivo de resguardar su territorio.

Ashéninkas y asháninkas se han separado por una línea imaginaria, principalmente geográfica, pero también cultural, pese a que el contacto comunicativo siempre ha existido y sus modos de vida son similares. No obstante, en esa pretensión por diferenciarse unos de otros, la lengua se ha elevado a ser un símbolo primordial de la identidad étnica. A través de esta, los Arawak definen y redefinen su identidad.

---

<sup>18</sup> Este capítulo se ha elaborado en base a la ponencia “Lengua e identidad. Aproximación a la construcción identitaria de los ashéninkas” (Fernández, noviembre 2014).

Asimismo, la actitud hacia su lengua y hacia el castellano y el dominio que tengan de cada una de estas genera distintas relaciones de poder entre los pajonalinos que repercute en la construcción de su identidad. La autoidentificación del individuo o colectivo se entiende, dentro de este marco, como un constructo que le permite la diferenciación respecto al otro.

En este capítulo, describo y explico las relaciones entre lengua e identidad que establecen los ashéninkas, para determinar cómo construyen y negocian sus identidades múltiples en un contexto de desarrollo económico donde interactúan otros grupos socioculturales bajo un mismo territorio. Se describirán las principales características gramaticales de la variedad lingüística que hablan para, luego, mostrar cuadros comparativos de esta variedad con la variedad hablada por los asháninkas; igualmente, se discutirá la valoración que tienen los ashéninkas de los distintos grados de dominio de la lengua materna y la relación de esta con la autoidentificación.

## **6.2 Distinción asháninka/ashéninka**

Cuando se habla de “Lengua asháninka”, en términos lingüísticos, se hace referencia a las distintas variedades lingüísticas que hablan los asháninkas y ashéninkas, pero que les permiten comprenderse mutuamente. Lamentablemente, no existen estudios lingüísticos comparativos para resolver si se trata de dos lenguas o son dos dialectos de una. Como política lingüística, el Estado, a través del Ministerio de Educación, ha considerado que se trata de una sola lengua con dos o más variantes diatópicas, esto es, regionales.

No obstante, los ashéninkas son reacios a aceptar que su lengua sea denominada asháninka, debido a que estos etnónimos son empleados como una marca de identidad étnica. Los pueblos Arawak se identifican y se reconocen no solo por su forma de hablar, sino por sus manifestaciones culturales que, aunque similares, adquieren distintas connotaciones denominadas y explicadas mediante la lengua. Algunas de ellas son fácilmente reconocibles al ojo del observador como los colores de la vestimenta, por ejemplo, o los diseños faciales. El territorio también va a ser preponderante en la construcción identitaria de estos pueblos como ya he señalado.

Al menos en lo que respecta a los ashéninkas del Gran Pajonal, ellos consideran que existen aspectos histórico-sociales que los separan de los asháninkas e incluso defienden su territorio frente a ellos en las zonas limítrofes que comparten. Aunque es común que haya matrimonios mixtos entre ambos grupos, mantienen su identidad étnica que hacen explícita con el dominio de su lengua y el sentido de pertenencia. Los ashéninkas pajonalinos reconocen como familia cercana a los ashéninkas del río Ucayali, con quienes los intercambios socioculturales han sido más frecuentes y por las similares características gramaticales de sus variedades lingüísticas. En cambio, las diferencias lingüísticas son mayores entre el habla de ashéninkas y el de asháninkas; tanto así que la inteligibilidad entre ambas es cuestionada por muchos. “Es más fácil que un ashéninka entienda a un asháninka, pero no al revés”, señalan algunos. Según los propios hablantes, “el asháninka es más fácil”. Lo cierto es que el ashéninka tiene una mayor concatenación de morfemas, lo cual hace complejas sus estructuras sintácticas.

A pesar de que la población asháninka es la más numerosa, 88 703 personas censadas en el 2007 en comparación a las 8774 personas que se reconocieron como ashéninkas (INEI, 2008), la lengua de los primeros no ha sido registrada exhaustivamente. Los iniciales estudios lingüísticos fueron realizados por el ILV en las décadas de los años 60, 70 y 80. Lamentablemente, el terrorismo produjo un aislamiento social de este grupo en las dos décadas siguientes y no existen estudios actualizados sobre la gramática asháninka. Entre la bibliografía disponible, se han encontrado muchos estudios cuyos títulos incluyen la palabra asháninka, pero se refieren a estudios en zonas donde la gente se reconoce como ashéninka. Así, existen tesis lingüísticas del ashéninka del Gran Pajonal y del Perené. Esta última es la variedad más estudiada y la que ha desarrollado más la literacidad.<sup>19</sup>

Los materiales educativos que elabora la Digeibira<sup>20</sup> con los docentes bilingües capacitados por el Ministerio de Educación, son trabajos inductivos, ya que no se ha elaborado una gramática descriptiva ni pedagógica primero. Estos materiales se

---

<sup>19</sup> Entre los ashéninkas del Perené que han aportado a este desarrollo destacan Enrique Casanto, artista pintor y escritor con numerosas publicaciones en ediciones bilingües, y Pablo Jacinto, lingüista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que viene elaborando materiales para la enseñanza del asháninka como lengua materna y segunda lengua.

<sup>20</sup> Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural

escriben en una variedad lingüística y al llegar a zonas donde hablan otra variedad son rechazados y no se aplica en el aula. Los líderes son los más contrariados con el planteamiento y consideran una ofensa a su identidad étnica recibir material escrito en la lengua de otro pueblo que no es el suyo. El sentimiento de exclusión solo favorece la etnicidad y debilita el sistema educativo porque la escuela no es considerada una institución seria.

Luego de la oficialización del alfabeto asháninka en octubre del 2008, se trabajó la sensibilización del tema de la escritura con los docentes bilingües y líderes de todo el ámbito geográfico habitado por asháninkas y ashéninkas. El objetivo ha sido explicar las diferencias entre oralidad y escritura. Sin embargo, no ha habido resultados positivos en el área del Gran Pajonal, donde la mayoría de docentes son mestizos y no hablan la lengua originaria local. Los líderes, por su parte, argumentan que el tener un alfabeto unificado ha frustrado que sean reconocidos por el Estado como un pueblo originario. Recién el año 2015, el Ministerio de Cultura los incluyó como tal en la Base de Datos de Pueblos Originarios del Perú, pero su lucha continúa para que su lengua sea reconocida y también oficializada.

A continuación, voy a presentar algunas particularidades gramaticales —diferencias fonético-fonológicas, morfológicas, léxicas y sintáctico-discursivas— de estas variedades lingüísticas.

### **6.2.1 Fonética y fonología**

En el aspecto fonético-fonológico, los principales estudios en lenguas Arawak fueron realizados por el Instituto Lingüístico de Verano. La mayoría de sus publicaciones, disponibles en Internet, salieron a la luz en la década de los ochenta y dan cuenta de completos sistemas fonéticos de cada variedad.<sup>21</sup> Otros investigadores continuarían con los estudios fonológicos, pero trabajando con pueblos específicos.

A continuación, mostraré dos sistemas fonológicos: la propuesta de Vílchez (1996) para el ashéninka del Gran Pajonal y la de Mihás (2010) para el ashéninka del Perené.

---

<sup>21</sup> Estos y otros estudios pueden descargarse de la página web [www.sil.org/americas/peru](http://www.sil.org/americas/peru)

**Tabla 4.** Sistema vocálico del ashéninka del Gran Pajonal

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alto</b>	i		
<b>Medio</b>	e		o
<b>Bajo</b>		a	

Fuente: Vílchez (1996)

**Tabla 5.** Sistema consonántico del ashéninka del Gran Pajonal

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Alveo palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusivas</b>	p	t		k	
<b>Fricativas</b>	β	s	ʃ	γ	h
<b>Africadas</b>		ts	tʃ		
<b>Nasales</b>	m	n			
<b>Vibrante</b>		r			

Fuente: Vílchez (1996)

Estos sistemas son los postulados más económicos, en términos de cantidad de fonemas, que se han hecho respecto a esta lengua. Otros sonidos como [tz], [th] o [ty] serían solo alófonos, ya que aparecen en contextos específicos por influencia de otros sonidos (Vílchez, 1996). En cambio, el estudio de Mihás (2010) da como resultado un sistema con mayor cantidad de fonemas tanto vocálicos como consonánticos para el ashéninka hablado en el Perené. No considera las vocales largas como resultado de un proceso fonológico diacrónico sino como fonemas. Algo similar ocurre con las consonantes palatalizadas.<sup>22</sup> De este modo y desde un punto de vista lingüístico, esta variedad adquiere estatus de lengua.

**Tabla 6.** Sistema vocálico del ashéninka del Perené

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alto</b>	i, i:		
<b>Medio</b>	e, e:		o, o:
<b>Bajo</b>		a, a:	

Fuente: Mihás (2010)

<sup>22</sup> La perspectiva de Mihás es sincrónica, dado que desde el punto de vista diacrónico y comparando variedades lingüísticas, se puede postular menos fonemas para esta variedad.

**Tabla 7.** Sistema consonántico del ashéninka del Perené

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Alveo palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusivas</b>	p, py	t, ty		k, ky	
<b>Fricativas</b>		s	ʃ		h
<b>Africadas</b>		ts, tz	tʃ		
<b>Nasales</b>	m	n	ny		
<b>Vibrantes</b>		r	ry		
<b>Semivocales</b>	v		y		
<b>Archifonema</b>	N				

Fuente: Mihas (2010)

No encontré fuentes que muestren el sistema fonológico de la lengua asháninka, pero considerando que este va en correspondencia con su alfabeto, los sistemas vocálico y consonántico serían como se muestra a continuación:

**Tabla 8.** Sistema vocálico del asháninka

	<b>Anterior</b>	<b>Central</b>	<b>Posterior</b>
<b>Alto</b>	i		
<b>Medio</b>	e		o
<b>Bajo</b>		a	

Elaboración propia

**Tabla 9.** Sistema consonántico del asháninka

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Alveo palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusivas</b>	p	t	ty	k	
<b>Fricativas</b>	β	s	ʃ		h
<b>Africadas</b>		ts	tʃ		
<b>Nasales</b>	m	n	ñ		
<b>Vibrantes</b>		r			
<b>Semivocales</b>			y		

Elaboración propia



### 6.2.1.1 Alfabetos

Respecto a los alfabetos que han existido para ambas variedades lingüísticas, estos se han caracterizado por tener una base fonética. Fernández (2011) afirma que “las variaciones en los alfabetos correspondían originalmente con los dialectos que eran estudiados por los especialistas del ILV” (p. 150). Esto quiere decir que primero se hacía un inventario de los sonidos de las variedades lingüísticas y, luego, a cada sonido se le asignaba una grafía. De ese modo, los hablantes solían escribir tal como hablaban. Esta forma de escribir ha permanecido vigente por muchos años e incluso hoy es la forma como escriben la mayoría de ashéninkas y asháninkas. En la siguiente tabla, se puede apreciar la evolución de los alfabetos hasta su unificación y oficialización en el 2008.

**Tabla 10.** Variación cronológica del alfabeto asháninka

<b>Institución, año y dialecto</b>	<b>Grafías</b>
ILV (1958, 1971) Campa asháninka	a, c, ch, e, i, j, m, n, o, p, qu, r, s, sh, t, ts, v, y
CAAAP (1985) Asháninka	a, ch, e, i, j, k, m, n, o, p, r, s, sh, t, ts, v, y
ILV (1987) Ashéninka	a, c, ch, e, g, i, j, m, my, n, ñ, o, p, py, qu, qy, r, ry, s, sh, t, th, ts, ty, tz, v, vy, y
FORMABIAP <sup>23</sup> (1996)	a, b, ch, e, g, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, ty, y
Ministerio de Educación (1999)	a, b, ch, e, g, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, th, ts, tz, ty, w, y
Ministerio de Educación, ILV (2000)	a, c, e, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, t, w, y
ILV (2004) Ashéninka	a, ch, e, g, i, j, jy, k, ky, m, my, n, ñ, o, p, py, r, ry, sh, t, th, ts, ty, tz, w, wy, y
Ministerio de Educación (2006)	a, b, ch, e, g, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, tz, ty, w, y
Ministerio de Educación, EIBAMAZ <sup>24</sup> (2008)	a, b, ch, e, i, j, k, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, ty, y

Fuente: Fernández (2011, p. 150)

<sup>23</sup> Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

<sup>24</sup> Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía

Pueden observar que el alfabeto ashéninka tuvo mayor número de grafías desde sus orígenes, pero el objetivo de unificar ambos alfabetos bajo el presupuesto de que solo hay una lengua llevó a que se eliminaran algunas grafías, lo cual ha generado incomodidad y malestar entre los ashéninkas. Entre los años 2006 y 2008, el Ministerio de Educación avalaba un alfabeto base que incluía las grafías *g*, *tz*, *w* para uso exclusivo de los ashéninkas de las diversas cuencas como el Apurucayali, el Perené y la zona del Gran Pajonal. Sin embargo, cuando se aprobó el alfabeto unificado oficial en el 2008, este solo contaba con 19 grafías. En dicha reunión, en la cual quien escribe estuvo presente como invitada de la OAGP, los ashéninkas decidían qué grafías debían incluirse en el nuevo alfabeto y los lingüistas y educadores solo estaban como observadores del proceso. Por consenso, se estableció que los ashéninkas emplearían la grafía *t* en sustitución del dígrafo *tz*; *b*, en sustitución de *w*; como había pocas palabras donde aparecía *g*, se acordó que era mejor no incluirla en el nuevo alfabeto. Los ashéninkas presentes aceptaron esta propuesta.<sup>25</sup>

Han pasado casi nueve años desde este acontecimiento y, lamentablemente, los jóvenes que egresan de la secundaria no conocen el alfabeto oficial de su lengua. Así se ha constatado en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, sede Atalaya, donde jóvenes de distintas cuencas llegan para estudiar la carrera de Educación Intercultural Básica Bilingüe. Los usuarios de la lengua ashéninka escriben usando el alfabeto del ILV del 2004, no perfectamente, pero reconocen que esas grafías les permiten escribir con mayor facilidad, ya que “así es como hablan”. La tradición oral se mantiene en la escritura y esta se ha convertido en una característica de quienes “se civilizan”.

### 6.2.2 Morfología

Se trata de una lengua aglutinante, es decir, posee palabras con un grado elevado de afijación. Algunos sufijos son de uso exclusivamente geográfico, por ejemplo, *-pero* ‘verdaderamente’ se emplea en el Gran Pajonal, mientras que en el ashéninka se emplea *-sano*: *nonintasanotakempi* versus *nonintaperotakemi* ‘te amo de verdad’. La

---

<sup>25</sup> En este congreso no se definieron reglas de escritura. El Ministerio de Educación y Eibamaz se comprometieron a difundir el nuevo alfabeto y capacitar principalmente a los docentes ashéninkas para su uso y manejo en el aula.

marca del plural también presenta variación: *-pee* para la variedad asháninka y *-payeni ~ -paye ~ -paeni* para la variedad ashéninka: *atiripe/atziripayeni* ‘personas’, *shimape/shimapayeni* ‘peces’.

**Tabla 11.** Variación morfológica

Río Tambo-Ene	Gran Pajonal	Glosa
<i>-ji</i>	-	Negación
<i>-mpi</i>	<i>-mi</i>	2 Objeto
<i>-pee</i>	<i>-paeni</i>	Plural nominal
<i>-ro</i>	<i>-wo</i>	3 objeto femenino

Elaboración propia

A nivel léxico también se pueden reconocer palabras de distintas categorías gramaticales que pertenecen a una u otra variedad. Justamente, el léxico es uno de los principales indicadores de la procedencia de los individuos.<sup>26</sup> Desde una perspectiva lingüística, algunas diferencias pueden ser explicadas por procesos fonéticos o morfológicos.

**Tabla 12.** Variación léxica

Río Tambo-Ene	Gran Pajonal	Glosa
<i>maa ~ kite</i>	<i>tekatzi</i>	no
<i>kapichoki</i>	<i>echonkini</i>	poco
<i>tekerá</i>	<i>tekira</i>	falta
<i>tenitsi</i>	<i>tsomitsi</i>	seno
<i>jaoka</i>	<i>tsika</i>	qué
<i>meeka</i>	<i>irooñaka</i>	ahora
<i>tsio</i>	<i>choeni</i>	hermana
<i>tisoni</i>	<i>tzijo</i>	buitre
<i>choora</i>	<i>tzimatsi</i>	hay
<i>aisati</i>	<i>ejatzi</i>	también
<i>naro</i>	<i>naaka</i>	yo
<i>abiro</i>	<i>eeroka</i>	tú

Elaboración propia

<sup>26</sup> Dependiendo de la competencia de cada usuario de la lengua y su nivel académico así como interrelación social, este podrá distinguir las variedades por sus diferencias fonético-fonológicas, morfológicas, léxicas o sintácticas.

### 6.2.3 Sintaxis y discurso

El orden canónico de los constituyentes de la oración en ambas variedades es VSO, pero es común encontrar el orden SVO en la variedad asháninka,<sup>27</sup> principalmente cuando se distinguen distintos grados de bilingüismo como ocurre con los hablantes jóvenes:

**Tabla 13.** Orden de los constituyentes de la oración

VSO (ashéninka)	SVO (asháninka)
<i>Ichekiro shirampari inchato</i>	<i>Shirampari ichekiro inchato</i>
‘Corta el hombre el árbol.’	‘El hombre corta el árbol.’

Elaboración propia

Prestemos atención a las siguientes diferencias sintácticas y morfológicas:<sup>28</sup>

A) Mañana comeremos sajino.

Asháninka: *Osaitekera abajeitempa shintori.* CVO<sup>29</sup>

Ashéninka: *Owatyeeya inkaamani shintori.* VCO

En (A), el orden sintáctico de los constituyentes de la oración es diferente y la flexión del verbo *comer* presenta distintos sufijos.

B) Espera que venga el jefe.

Asháninka: *Poyabaakerita impoke jibatatsiri.* V(VS)

Ashéninka: *Poyaawakita ipokatyeew jewari.* V(VS)

En (B), el orden sintáctico es igual, pero la flexión de los verbos varía, igual las palabras que refieren a *jefe*.

C) Nuestro hermano participará en la reunión.

Asháninka: *Areenti ipoke apatorentsiki.* SVC

Ashéninka: *Ipokatyeew arentzi apatotaantsiki.* VSC

<sup>27</sup> V=verbo, S=sujeto, O=objeto

<sup>28</sup> Esaú Zumaeta (asháninka) y Luzmila Casique (ashéninka) participaron en las traducciones.

<sup>29</sup> C=complemento circunstancial

En (C), existe variación del orden sintáctico de los elementos de la oración. En el plano morfológico, variación en la flexión del verbo y distintos lexemas para *reunión*.

D) La comunidad está ubicada al final de la carretera.

Asháninka: *Ora nampitsi osabikakoti otsonkapaaka abotsitakorentsiki.* SVC

Ashéninka: *Ojeeki nampitsi othonkatapaakaa awotsipetatzi.* VSC

En (D), hay variación en el orden sintáctico y, además, la estructura verbal es distinta porque el ashéninka no emplea determinante (*ora* en asháninka).

E) No pienses mal de ella.

Asháninka: *Eiro pikenkeshireatashitara kaariperori irooriki.* VO

Ashéninka: *Eero pikenkithashiryakotashitawo.* V

En (E), se observa preferencia por la concatenación de morfemas en ashéninka mientras que en asháninka hay tendencia a la exposición referencial de todos los elementos a nivel sintáctico.

El bilingüismo es mayor y en beneficio del castellano en las comunidades donde se habla asháninka, porque estas tienen un periodo mayor de haber sido colonizadas. Por lo tanto, la estructura gramatical y discursiva de esta variedad es menos aglutinante en comparación al ashéninka.

A nivel discursivo, ambas variedades comparten rasgos comunes como el uso de onomatopeyas, conectores discursivos y recursos gramaticales como la intransitividad escindida. La redundancia, repetición léxica y sintáctica constituyen características propias de las lenguas orales y ambas variedades lo son. La diferencia, en términos de percepción, está en la entonación y la contracción léxica que predomina en el ashéninka.

Estas son solo algunas de las características principales que diferencian a ambas variedades lingüísticas. No obstante, los criterios lingüísticos por sí solos no son suficientes para establecer si estamos ante dos lenguas o dos variedades de un

sistema lingüístico. Factores culturales y políticos son necesarios y determinantes para decidir sobre este tema.<sup>30</sup>

### 6.3 Tipos de bilingüismo

En el Gran Pajonal, hay personas entre los 50 y 80 a más años que son monolingües. En muchas comunidades, además, la primera lengua que aprenden los infantes todavía es el ashéninka. La mayoría de las personas, no obstante, son bilingües. En algunos, el nivel del dominio del castellano varía considerablemente según algunas variables sociales como el nivel de instrucción, la frecuencia de salida a la ciudad y el matrimonio mixto (mestizo-ashéninka). Estas variables influyen en que se tenga un mejor dominio del castellano, aunque no siempre ocurre así necesariamente y hay personas que a pesar de que terminaron la secundaria, son analfabetos funcionales en castellano, por ejemplo. Las deficiencias en la educación (falta de escuelas, de docentes bilingües y de materiales), la carencia de rutas hacia las comunidades y los matrimonios entre ashéninkas han sido factores importantes para mantener la lengua materna como dominante sobre el castellano.

En las personas más jóvenes, el nivel de dominio del ashéninka varía. Esto ocurre principalmente en quienes tienen un progenitor mestizo o son hijos de los principales líderes pajonalinos.<sup>31</sup> Muchos niños y jóvenes tienen dificultades para comunicarse fluentemente en la lengua originaria, porque poco a poco han ido relegando la lengua materna a ámbitos más íntimos en el hogar. Así la emplean solo cuando se comunican con sus padres o abuelos y prefieren el castellano para interactuar con sus contemporáneos o los mestizos de Oventeni. Otros jóvenes solo dominan el nivel léxico y, por lo tanto, su dominio de la lengua solo alcanza el nivel de comprensión oral, principalmente instrucciones. Esta tendencia se observa principalmente en las comunidades alrededor de Oventeni como Ponchoni, Quiteriavo o Mañarini y encuentran explicación en la discriminación que existe en el pueblo hacia los ashéninkas y porque hablar castellano es sinónimo de ser civilizado. A pesar de esto,

---

<sup>30</sup> Los líderes pajonalinos exigieron al Ministerio de Cultura en el 2015 que se los reconozca como un pueblo originario con su propia lengua. Como pueblo originario ya habían sido considerados en la base de datos, pero su lengua no hasta la actualidad. El Ministerio de Educación sería la entidad encargada de darles ese reconocimiento.

<sup>31</sup> Los hijos de líderes son más competentes en castellano que los demás jóvenes ashéninkas, porque suelen acompañar a sus padres a la ciudad y a reuniones con personas mestizas. Los propios líderes incentivan a sus hijos a aprender mejor el castellano.

en el Gran Pajonal, la vitalidad de la lengua materna revela que esta cumple un rol fundamental en la construcción identitaria de los ashéninkas.

Comprobé lo anterior cuando visité la institución educativa Mañarini-B en Ponchoni. Este colegio secundario tiene alumnos que vienen de las comunidades más cercanas como Kirahuanero, Quiteriavo, Mañarini, Materiato, Catoteni, Alto Chencoreni y otras. Los alumnos se comunican en castellano en todo momento, incluso en los minutos libres del receso. Cuando recorriamos las áreas de cultivo como el huerto o el cafetal, los diálogos entre ellos eran en castellano. Una primera impresión de estos jóvenes es que no hablan ashéninka, pero no es así. Con el transcurrir de los meses, comprobé que los alumnos sí hablan ashéninka y que tienen distintos grados de bilingüismo. En el colegio, prefieren hablar castellano porque asumen que en su desarrollo personal esa es la manera de civilizarse más. Si entre ellos algunos se comunican en ashéninka, son tildados de “paisanos” con un sentido tal vez no peyorativo, pero que significa que todavía no son del todo civilizados. Esto no quiere decir que entre ellos se prohíban hablar ashéninka. Emplean su lengua materna para hacer chistes, cuando se cuentan entre ellos algún acontecimiento de su comunidad o cuando no quieren que algún profesor o visitante entienda lo que están hablando.

Distinta es la situación en Pankinkari-B ubicado en la C. N. Chincheni. A este colegio también asisten alumnos de las comunidades aledañas como Pitza, Shani, Shimpe y Mancoete. Allí la lengua predominante es el ashéninka y solo se emplea el castellano en las interacciones con los docentes y visitantes dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, en las intervenciones de los alumnos, ellos se dirigen al profesor en castellano, pero entre ellos hacen comentarios sobre las clases en ashéninka. Los jóvenes desean aprender mejor el castellano. Reconocen que no son fluentes en este idioma y que aprenderlo mejor es civilizarse, pero los docentes enviados por la UGEL de Atalaya no cumplen su labor magisterial, se ausentan mucho y no aplican una metodología apropiada para enseñar castellano como segunda lengua, lo cual genera frustración en los líderes y jóvenes que asisten al colegio.

En la Figura 10, se observan los niveles de bilingüismo entre jóvenes estudiantes del nivel secundario. Si bien se ha elaborado sobre una muestra de la población joven,

considero que el resultado se puede aplicar a la realidad del Gran Pajonal en general. El bilingüismo de tipo 1 y 2 se encontró en el colegio Pankinkari-B que beneficia a las comunidades nativas del sureste del Gran Pajonal. Es importante señalar que el bilingüismo de tipo 1 es el que más predomina. Solo han alcanzado un bilingüismo de tipo 2 quienes han salido a ciudades a trabajar o han concluido sus estudios secundarios fuera del ámbito del Gran Pajonal. El bilingüismo de tipo 2, 3 y 4 se manifestó entre ashéninkas del colegio Mañarini-B que beneficia a comunidades aledañas a Oventeni, el centro poblado colono. En esta zona, se encontró bilingüismo de tipo 1 entre jóvenes, principalmente mujeres, que apenas concluyeron su educación primaria en el mejor de los casos. Si bien el ideal de bilingüismo debería ser el de tipo 2, la figura trata de representar la preferencia que existe entre las nuevas generaciones por el castellano. Cabe recalcar, que el bilingüismo de tipo 4 solo ha sido manifestado entre jóvenes que tienen un progenitor mestizo o entre aquellos que por diversas razones terminaron siendo criados por mestizos, en Oventeni.

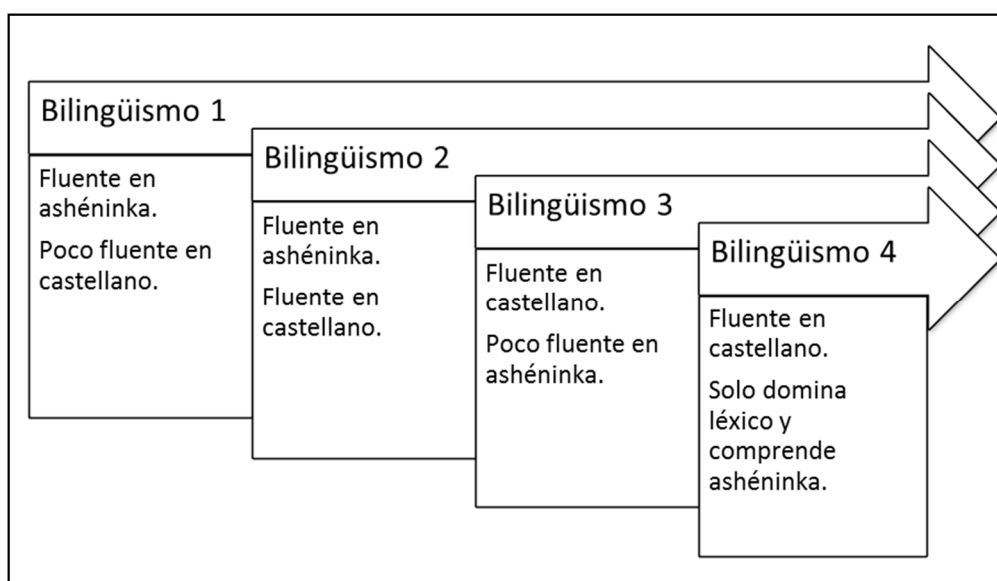


Figura 10. Niveles de bilingüismo entre los jóvenes del Gran Pajonal

Elaboración propia

### 6.3.1 Actitudes lingüísticas

Desde un punto de vista lingüístico, la lengua es considerada un sistema que permite la comunicación, la expresión de nuestros pensamientos, sentimientos y deseos. Por lo tanto, no hay una lengua que sea mejor o peor que otra. No cabe hablar de



superioridad o inferioridad de una lengua respecto a otra e igualmente ocurre cuando se hace referencia a las variantes o dialectos de una lengua. Sin embargo, los hablantes tienden a desarrollar determinadas actitudes sociolingüísticas hacia su propia lengua y hacia las demás.

Ya he afirmado que las diferencias lingüísticas no evitan la inteligibilidad entre hablantes ashéninkas y asháninkas. Sin embargo, muchos hablantes, sobre todo asháninkas, señalan que no entienden a sus pares ashéninkas. La intercomprensión lingüística entre las variedades lectales depende de la distancia geográfica y tiempo de permanencia en un lugar. Asimismo, depende del grado de contacto que el ashéninka haya tenido con hablantes de otras comunidades: a mayor contacto, mayor inteligibilidad. Esto se ha hecho más común en los últimos años debido a la construcción de carreteras en el interior del Gran Pajonal, lo cual ha permitido el desplazamiento constante de la población hacia las ciudades para trabajar o estudiar sobre todo en la época de lluvias: diciembre-marzo.

Cuando se preguntaba por la intercomprensión lingüística, la respuesta era definitivamente subjetiva. Tanto ashéninkas como asháninkas señalaban no comprenderse mutuamente y que por lo tanto se trataba de dos lenguas distintas. Los líderes eran más cautos al señalar que, aunque con dificultad, si ponían atención, sí podían comunicarse. Sin embargo, esa distinción de habla era fundamental para autoidentificarse y reconocerse unos a otros como ashéninkas o asháninkas. Incluso cuando se trabajaba con corpus armados, algunos líderes podían señalar que tal o cual expresión correspondían a la forma de hablar en una determinada cuenca.

Las actitudes lingüísticas son un indicador social importante para entender la valoración que tienen los hablantes de las lenguas que usan en los distintos contextos de interacción verbal. Es interesante remarcar que muchos jóvenes son conscientes de la importancia social de hablar bien castellano, porque esto les permitirá desenvolverse mejor cuando salgan de sus comunidades. Igualmente, son muy perceptivos al notar las diferencias dialectales del castellano entre sus docentes y al

comparar estos dialectos con la forma de hablar de quienes visitan sus comunidades.<sup>32</sup>

En el colegio secundario Mañarini-B de la C. N. Ponchoni, los jóvenes que dominan bien el castellano, se comunican en esa lengua. Otros prefieren hablar en ashéninka. Esto genera diferenciación entre ellos, ya que muchos de los que se comunican en ashéninka lo hacen porque su dominio del castellano es deficiente y se sienten más cómodos expresándose en su lengua materna. No obstante, son vistos por los demás como menos civilizados. Esto genera dos reacciones: que el joven se sienta agredido y no vuelva más a la escuela o que se esfuerce por superar esta barrera impuesta por sus coetáneos.

Aunque en los últimos años se observa que cada vez es más frecuente que los jóvenes ya no hablen en la lengua indígena, los líderes promueven que ellos tomen otra actitud hacia su lengua debido a las ventajas que pueden tener como hablantes indígenas. Entre los beneficios que pueden obtener figuran el acceso a una educación superior gratuita, trabajo inmediato en la región, asumir cargos políticos, etc. Lo que hacen estos líderes se asemeja a lo que Kymlicka (1996) distingue como reivindicaciones de un grupo étnico o nacional. Se puede considerar dos tipos de reivindicaciones para proteger la estabilidad de comunidades nacionales o étnicas, pero que responden a diferentes fuentes de inestabilidad.

El primero “implica la reivindicación de un grupo contra sus propios miembros” con el objetivo de proteger al grupo del “impacto desestabilizador del disenso interno” (p. 58), por ejemplo, la decisión de los miembros individuales de no seguir las prácticas o las costumbres tradicionales, no hablar más ashéninka; el segundo “implica la reivindicación de un grupo contra la sociedad en la que está englobado” para proteger al grupo “del impacto de las decisiones externas” (p. 59), por ejemplo, las decisiones políticas y económicas de la sociedad mayor. Esto que señala Kymlicka, se estaría dando en escala local dentro del Gran Pajonal, principalmente entre generaciones.

---

<sup>32</sup> Aunque la mayoría de docentes son de Ucayali, al menos uno llega de otra región del país.

### **6.3.2 *Importancia del ashéninka en la construcción identitaria***

En contextos bilingües, ocurre que pueden coexistir no solo dos lenguas sino las variedades lingüísticas de estas. En los distintos ámbitos sociales en que participan las personas, utilizan la lengua o lenguas de distinta forma y bajo ciertos criterios, según el interlocutor y la situación comunicativa en que se dé el acto de habla. Es en este preciso momento que la identidad se hace explícita como un acto del individuo para reconocerse o identificarse frente a sus interlocutores. En consecuencia, si un joven habla dos o más lenguas o dialectos, puede hacer uso de cualquiera de ellos según su conveniencia. Cuanto mayor sea el número de lenguas o variedades de esta que domine, mayor será su prestigio y la posibilidad de ser admitido en diversos grupos sociales.

Entonces, ¿en qué sentido la lengua materna es un símbolo identitario para los jóvenes ashéninkas? Es un elemento importante para la construcción identitaria. Debemos entender aquí que la identidad no es una sola, sino múltiple. En el contexto sociocultural actual, en el cual los jóvenes ashéninkas interactúan con sus paisanos asháninkas, colonos o mestizos y salen con frecuencia a la ciudad, la identidad es un proceso en continua construcción que se centra en los valores tradicionales, es decir, en los referentes culturales propios de una cultura milenaria que se ha sostenido en el tiempo gracias a lo inhóspito de sus vías de acceso y el fracaso del sistema educativo, principalmente. Estas manifestaciones culturales, muchas de las cuales ya no tienen vigencia, son el vínculo entre las generaciones. La transmisión de conocimientos sobre el bosque, el río y la tradición oral se inculcan a los jóvenes y ellos reconocen su valor cuando se les pregunta qué es ser ashéninka. No obstante, la herencia más importante es la lengua.

Al preguntar a los jóvenes qué aspecto cultural los identifica como ashéninkas, ellos responden de manera contundente que el dominio de su lengua materna los identifica como tales y los distingue de otros pueblos indígenas, incluso de los mismos asháninkas. Para muchos jóvenes, el hecho de solo comprender la lengua indígena ya es importante y garantiza el reconocimiento social, dado que comprender implica servir de intérprete en conversaciones con los castellanohablantes. Cuando se les pregunta por qué es ashéninka aquel joven que ya no habla el idioma, contestan: “No habla, pero comprende, sirve a la comunidad”. En consecuencia, se aprecia que la

lengua materna es una manifestación cultural fundamental en la construcción de su identidad.<sup>33</sup>

Entre los ashéninkas, la lengua materna funciona como un criterio de identificación y distinción. A través de ella se legitima la pertenencia al Gran Pajonal y la condición de ciudadano. En el Gran Pajonal, muchos docentes bilingües son asháninkas debido a que no hay profesionales ashéninkas oriundos del lugar. Algunos son asháninkas de Puerto Bermúdez (Huánuco). “Los docentes de Puerto Bermúdez han venido a malograr nuestro idioma. Ahora los niños hablan de otra forma”, manifestaba un líder de la comunidad nativa de Ponchoni. Por eso, las variedades lectales, además de ser reconocidas como un elemento identitario, constituyen representaciones de las posiciones que los sujetos asumen respecto a su identidad para validar la diferencia sociocultural: “Es ashéninka, sí, pero del Perené” implica que no es pajonalino y que por lo tanto no es comunero, no es ciudadano del Gran Pajonal.

Algunos jóvenes de la comunidad nativa de Chinchani estudiaron la secundaria en comunidades del río Tambo, donde se habla asháninka. Al preguntarles qué son ellos, respondían que eran asháninkas porque ya no podían hablar su idioma materno, solo comprenderlo. Daniel Avenchani, hijo del jefe de la comunidad de Chinchani, me manifestaba, en el año 2012, que él se sentía asháninka y no ashéninka, porque estudió los cinco años de educación secundaria en una institución educativa del río Tambo, en Impanikiari, una comunidad asháninka, ya que no había escuelas más próximas a su comunidad. En el transcurso de ese tiempo, adquirió la variedad asháninka, se casó con una joven de ese lugar y ya no pudo volver a hablar ashéninka. Llevaba un año viviendo en la comunidad nativa de Chinchani junto a su esposa asháninka y no podía “hablar bien” de nuevo. Todavía no decidía si quedarse a vivir ahí con su familia o retornar al río Tambo. Si bien era reconocido por sus paisanos como ashéninka, él sentía que ya no lo era. Fuera de su comunidad podía identificarse como asháninka. Nadie diría que no lo es. Un año más tarde ingresó al ejército para hacer el servicio militar y lo enviaron a Ayacucho a servir. Lo enviaron a la selva ayacuchana donde se encontraría con asháninkas del río Ene y Apurímac. En la actualidad, tiene otra esposa, esta vez ashéninka, y es un comunero de

---

<sup>33</sup> Aquí importa también el estatus social del joven, ya que si su padre o abuelo es un líder respetado nadie cuestionará que es ashéninka aunque solo se limite a comprender esta lengua.

Chincheni y sigue considerando que habla asháninka, pero está empeñado en ser *asheninkaperotaki* “un ashéninka verdadero”.



*Figura 11.* Daniel Avenchari en el lado izquierdo y su primo

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

En el Gran Pajonal, la percepción que se tiene sobre el uso de la lengua materna es de ser símbolo de identidad y su dominio junto al castellano implica estatus social para los pajonalinos, porque cuando estos salen de su territorio y se comparan con los asháninkas, por ejemplo, se ven a ellos mismos como más tradicionales, conocedores de los secretos del monte y de la utilización de las plantas. Saben que su lengua materna es diferente y es considerada difícil de entender. Ven que los asháninkas de río se han occidentalizado más: los jóvenes hablan solo en castellano o cuando hablan en su lengua materna utilizan muchos préstamos de la lengua oficial. “Nosotros no metemos castellano cuando hablamos en idioma”, sostienen los ashéninkas.<sup>34</sup> Esto supone el conocimiento de la situación lingüística del Gran Pajonal y sus vecinos por parte del hablante o de la comunidad de habla ashéninka. Esta reflexión sobre la propia lengua, su rol como medio de comunicación y su simbolismo identitario es inconsciente, pero sale de inmediato a luz cuando se le cuestiona al ashéninka por su identidad y qué lo diferencia de un asháninka. En consecuencia, los pajonalinos reconocen la importancia de la lengua como símbolo de la identidad individual y grupal.

<sup>34</sup> Aunque sí lo hagan, son capaces de autocorregirse.

#### 6.4 Interacciones sociales

El que alguien tenga la posibilidad de emplear su lengua materna de un modo u otro es valorado y reconocido en el proceso de construcción identitaria. Sin embargo, la actitud lingüística es distinta y no es perceptible de manera inmediata, debido a que puede referirse no necesariamente a la lengua sino a los hablantes, a quienes se les atribuye cierto prestigio si tienen un bilingüismo de tipo 2 (ver Figura 10), el cual es el ideal, o por su estatus social. Por ejemplo, si son hijos de líderes no importa que no hablen ya la lengua materna, ya que tienen un rol de liderazgo importante al igual que sus padres (aunque no siempre es así).

El prestigio de una variedad lingüística depende de factores de tipo social, político y económico. Por eso, algunas variedades adquieren notoriedad junto a sus usuarios quienes ganan un estatus social favorable. Esta variedad pasa a ser instrumento de dominación sobre las demás variedades. Es lo que ocurre con el castellano. A pesar de que hay comunidades con un bilingüismo de tipo 1, la meta de los hablantes, incluyendo líderes es lograr un bilingüismo de tipo 2, ya que reconocen que el dominio del castellano es la única manera de alcanzar el estatus del colono, del mestizo, y ser tratados en igualdad de condiciones, sin ser discriminados.

En el seno de una familia ashéninka, el uso de una o más lenguas determina el tipo de relación entre sus miembros. He encontrado casos de familias cuya lengua predominante es el ashéninka. En estos casos, las interacciones entre abuelos, padres e hijos es constante y se mantiene la transmisión de conocimientos de manera oral. Los abuelos son considerados sabios y su estatus social es alto, principalmente si el abuelo es un *sheripiari* ‘sabio curandero’ o ha sido *obayeriite* ‘guerrero’. Su mujer goza del mismo estatus como vaporadora y conocedora de los secretos del tejido y la cestería. Ella es quien tiene a su cargo acompañar a la niña ashéninka en el ritual de la menarquía. Las personas adultas hablan ashéninka y son el vínculo directo entre los abuelos y los nietos. Estos últimos dominan un ashéninka que es una variedad diacrónica respecto al habla de sus abuelos, entonces la comunicación no es tan fluida en algunos casos. Los jóvenes que salen a la ciudad a estudiar Educación Intercultural Bilingüe retornan en las vacaciones a sus comunidades a pasar mayor tiempo con sus abuelos con el fin de aprender “mejor la lengua”. Indican esto porque

son conscientes de que en su habla cotidiana utilizan muchos préstamos del castellano y buscan relacionarse más con sus abuelos para purificar la lengua.

En familias mixtas, la lengua que se emplee dependerá del lugar donde vivan. Si residen en Oventeni o alguna ciudad amazónica como Atalaya o Satipo, se comunicarán en castellano. Si viven en alguna comunidad, el cónyuge que no habla ashéninka o no es lo suficientemente competente en esta lengua, se comunicará en castellano, igual lo harán sus hijos, a pesar de ser bilingües. En estos casos, la lengua originaria se reserva a espacios más íntimos, solo entre ashéninkas. Los esposos hablarán en castellano, incluso en el caso de que el cónyuge mestizo haya aprendido la lengua local que solo la empleará para comunicarse con ashéninkas que lo visitan o en las reuniones comunales o congresos ashéninkas.

Los ashéninkas hombres hacen grupos según el dominio del castellano. Así es común ver un conjunto de chicos que no hablan tanto o les cuesta expresarse en castellano, mientras que aquellos que dominan mejor el castellano se reúnen entre sí y con los chicos procedentes de Oventeni. Igual ocurre con las mujeres. En el colegio Mañarini-B (ubicado en la C. N. Ponchoni), es notoria la diferencia grupal que hacen las jóvenes ashéninkas de asháninkas y de mestizas, aunque esto no solo puede deberse a motivos étnicos sino también puede hallar explicación en los lazos familiares, debido a que grupos emparentados asisten al colegio y muchos estudian en un mismo grado por lo que comparten muchas actividades juntos.

Las jóvenes asháninkas que viven en la comunidad nativa Ponchoni no usan cushmas, visten prendas occidentales y no hablan la lengua indígena, variedad asháninka, pero sí la comprenden y tienen cierto dominio del léxico. Recuerdan sus comunidades en Río Negro (Satipo-Junín) con nostalgia. Interactúan tanto con ashéninkas como con mestizas, pero se comunican en castellano; la variedad ashéninka les parece difícil en comparación al asháninka; les gusta jugar vóley en sus ratos libres y ven películas por las noches. Además les gusta escuchar música, especialmente la cumbia. Muchas veces escuchan música a todo volumen, lo cual ocasiona malestar entre los demás comuneros de Ponchoni, ya que algo que caracteriza a las comunidades del Gran Pajonal es su apacibilidad y silencio.

Los jóvenes que no hablan la lengua indígena señalan que es difícil comunicarse con sus pares en ashéninka; por eso, hacen grupos según el dominio del idioma. Por otro lado, se ha notado que los jóvenes que hablan en ashéninka son los que viven en las comunidades más alejadas y muchas veces llegan sucios al colegio o tienen alguna afección cutánea producto de las picaduras de insectos. Este hecho hace que sean rechazados por los alumnos mestizos o los mismos ashéninkas que viven alrededor de Oventeni.

#### **6.4.1 Ventajas de ser competentes en ashéninka**

Al interior del Gran Pajonal, los jóvenes están sujetos al control económico y social que impone Oventeni como centro colono, núcleo del desarrollo. En cambio, los jóvenes que viven en las comunidades periféricas, limítrofes con otras regiones, tienen otro tipo de interacciones con mestizos. Estas no son tan frecuentes ni prolongadas. Las relaciones de poder que establecen con otros grupos étnicos los llevan a construir una identidad étnica que se ve fortalecida y no debilitada como ocurre con la identidad de los ashéninkas jóvenes que viven alrededor de Oventeni.

A pesar de estas diferencias y de las actitudes lingüísticas que puedan existir entre los pajonalinos, los jóvenes admiten que ser ashéninka es hablar ashéninka. El estatus de la lengua es innegable para su identificación. Por ejemplo, Augusto Ashisho Tyonisho,<sup>35</sup> al escuchar hablar a un ashéninka del Yurúa (Zona fronteriza del Perú con Brasil en Ucayali) en la ciudad de Atalaya, sentenció: “Profesora, él realmente es ashéninka. Habla correctamente”. Este dirigente se ganó el respeto de los jóvenes ashéninkas por comunicarse en su lengua materna. Cuando un foráneo habla la lengua y se identifica con la cultura con respeto y valora las manifestaciones culturales locales es llamado *nosheninka* ‘mi hermano/mi hermana’, como una muestra de agradecimiento y para estrechar lazos socioculturales. Conocer la lengua garantiza reconocimiento social.

Asimismo, los jóvenes manifiestan que hablar la lengua les permite adquirir conocimiento sobre su historia, cosmogonía y dominar los recursos del monte, dado que estos saberes y prácticas culturales se transmiten mediante la tradición oral y

---

<sup>35</sup> Véase la entrevista completa a este joven en la sección de anexos.



quienes poseen mayores conocimientos son los adultos y ancianos, la mayoría de ellos monolingües o con un bilingüismo de tipo 1. La lengua es conocimiento.

Los líderes son altamente competentes en la lengua originaria, ya que tienen que comunicarse con todos los miembros de la sociedad ashéninka. Es inimaginable pensar en un líder no pueda conversar con un anciano, porque no domina bien la lengua y necesita, por lo tanto, un intérprete. En este sentido, los jóvenes ashéninkas reconocen que un buen líder debe dominar la lengua materna del Gran Pajonal. La lengua es, entonces, vehículo hacia el liderazgo.

Cuando los jóvenes salen a las ciudades se dan cuenta que no solo deben dominar el castellano sino que con mayor razón se hace necesario evidenciar que son ashéninkas frente a hermanos indígenas de otros pueblos originarios en reuniones, congresos u otro tipo de eventos que reúne a indígenas de diferentes grupos étnicos. La lengua es un símbolo de etnicidad.

Con la revaloración de lo indígena y los beneficios que esto trae, los jóvenes empiezan a valorar la lengua como una manifestación cultural identitaria, requisito indispensable para demostrar que son indígenas y conseguir becas de estudio (becas del Estado, de ONG o la Iglesia), trabajos en municipios, ONG, acceder a subvenciones de las regiones, capacitaciones gratuitas por parte del Estado u organizaciones privadas, etc. Hoy más que nunca se prefiere contar con personal indígena y capacitarlos para trabajar en las comunidades nativas ejecutando las políticas regionales y nacionales de desarrollo. La lengua brinda beneficios sociales.

#### **6.4.2 *La importancia de hablar un buen castellano***

En cualquier sociedad en la que conviven varias lenguas, los hablantes determinan el prestigio de cada una. Ya se ha explicado la importancia que tiene la lengua indígena como instrumento principal de socialización entre los ashéninkas y para la construcción identitaria de los pajonalinos. La vitalidad de la lengua ashéninka está determinada por su estatus como lengua originaria y lengua materna, además de su distribución dentro del Gran Pajonal. No obstante, como sociedad bilingüe, los pajonalinos líderes y jóvenes necesitan aprender castellano para relacionarse en igualdad de condiciones con los mestizos. Siempre han exigido docentes que enseñen

el castellano como segunda lengua, pero han visto frustradas sus expectativas con la presencia de docentes incapaces e irresponsables.

Durante el 2015, cuando trabajaba como docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, sede Atalaya, realizamos una evaluación de la competencia del castellano de los alumnos que estudian la carrera magisterial de Educación Intercultural Bilingüe. Se aplicó una prueba que incluía la pregunta “¿Para qué quieres aprender castellano?”. Las razones que dieron los alumnos de distintas etnias, entre ellos los ashéninkas pajonalinos, fueron las que se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 14.** Importancia del castellano

<b>Motivaciones para aprender el castellano</b>	
32 alumnos	Mejorar la expresión oral
31 alumnos	Mejorar la escritura (ortografía, puntuación, caligrafía)
21 alumnos	Enseñar a mis alumnos
20 alumnos	Comunicarme con quienes no hablan mi idioma
16 alumnos	Mejorar los procesos de aprendizaje
10 alumnos	Mejorar la pronunciación
10 alumnos	Mejorar la comprensión lectora
10 alumnos	Mejorar la calidad de vida, ser mejores personas
9 alumnos	Aprender nuevas palabras y sus significados

Fuente: Fernández. L. y Pacaya. D. (2016)

La mayoría de alumnos resaltó la importancia de aprender castellano para mejorar su expresión oral y comunicarse mejor, principalmente con personas que no hablan su lengua materna, dado que la comunicación con las autoridades locales, regionales y del área educativa gira en base a la lengua castellana. Entre todas las respuestas, he elegido algunos comentarios de los alumnos ashéninkas.

“Para poder pronunciar o hablar correctamente, si bien sabemos que nosotros venimos de comunidad, y todavía nos falta aprender más castellano” (Jander Rodríguez, ashéninka, ciclo III).

Como universitarios, los jóvenes aspiran a mejorar la competencia a nivel de la escritura y la comprensión lectora. Cleber Huanico, ashéninka de la C. N. Chinchani, dice: “Queremos para mejorar caligrafía y también saber el leer el texto y hablar bien castellano”. Héctor Linder, ashéninka también de Chinchani, explica: “Para poder redactar, mejorar la escritura”.

Asimismo, como estudiantes de Educación, los alumnos reconocen la importancia de conocer la gramática del castellano para enseñar durante el ejercicio de su profesión.

“Quiero aprender más castellano para saber y poder escribir correctamente, para que más adelante yo enseñe a mis alumnos cómo se escribe” (Eliza Sebastián, ashéninka, ciclo III).

Algunos alumnos creen que aprender castellano los hará mejores personas. Por ejemplo, Eliud Leiva, ashéninka de la C. N. de Kirahuanero, sostiene que quiere aprender castellano para “mejorar el vocabulario y fortalecer para ser buenas personas, idóneos”.

Si nos enfocamos en el contenido de la Tabla 14, los resultados evidencian que el factor comunicativo es el principal interés del alumno; es decir, este quiere dominar mejor el castellano para poder expresarse sin problemas en el nivel oral. Lo que se ha observado en el Gran Pajonal es que los jóvenes se intimidan cuando hablan con un foráneo porque temen no ser comprendidos. La falta de fluencia en castellano mella su autoestima y prefieren interactuar solo entre ashéninkas.

## **6.5 El concepto de “ser civilizado”**

A lo largo de este capítulo, se ha mencionado la palabra “civilizado” en muchas ocasiones. Este término se emplea en toda la Amazonía por quienes pertenecen a algún pueblo originario para clasificar socialmente a las personas en sus respectivos pueblos indígenas. En el Diccionario de la Lengua Española, *civilización* es el “estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de sus ciencia, artes, ideas y costumbres”. El proceso de *civilizar* es “elevar el nivel cultural

de sociedades poco adelantadas” y en su segunda acepción es “mejorar la formación y comportamiento de personas o grupos sociales”.<sup>36</sup>

En la Amazonía, este término adquiere distintos matices significativos. Por ejemplo, los asháninkas del Bajo Urubamba se consideran civilizados y creen que sus paisanos del Ene y del Gran Pajonal no lo son porque usan cushmas, pintan sus rostros y su dieta es similar a la de sus ancestros. Una prueba de su no civilización es la ignorancia de los asháninkas del Ene cuando inicialmente apoyaron a Sendero Luminoso; otra prueba es la violencia excesiva que caracteriza a los pajonalinos y su capacidad de usar plantas mágicas. Igualmente, los machiguenga son vistos como menos instruidos en la vida civilizada y son temidos por su capacidad para usar la magia de amor de la puzanga. Los amahuaca estarían en camino a convertirse en civilizados, pues ya usan ropas y viven en comunidades, pero aún son considerados salvajes. Los distintos discursos muestran el énfasis que hay sobre la agricultura y el acceso al conocimiento occidental relacionados a la civilización. En cambio, la cacería, la recolección y el no estudiar serían rasgos de un pasado no civilizado (Sarmiento, 2011).

En el Gran Pajonal, el discurso sobre el proceso de civilización y sus grados es de dominio público. Y es un tema de elección ser más o menos civilizado, entendiéndose esto como un proceso de adquisición del castellano y del conocimiento occidental a través de la escuela. Así, quienes no asisten a la escuela, que son la mayoría, son menos civilizados que quienes ya asisten; entre aquellos que asisten, son menos civilizados quienes prefieren la comunicación en su lengua materna. Generalmente, estos últimos no terminan la secundaria.

Los jóvenes ashéninkas son conscientes de los cambios en su sociedad y de las nuevas oportunidades y necesidades que surgen. Justamente en este contexto se entiende el concepto que manejan de ser más o menos “civilizado” dentro de su cultura. Como ya se explicó, esto implica ir a la escuela y adquirir un mejor dominio del castellano. Los jóvenes que van a la escuela representan una minoría y son principalmente los hijos hombres de los jefes de las comunidades.

---

<sup>36</sup> Consulta online [www.rae.es](http://www.rae.es).

Las mujeres ashéninkas, en cambio, no se ven obligadas a civilizarse, debido a que ellas son consideradas las custodias de la tradicionalidad en términos de resguardo cultural de la lengua, el tejido, la preparación del masato, el conocimiento y cultivo de *ibenkis*, entre otras manifestaciones culturales propiamente ashéninkas. Por esto, no sorprende que en el Gran Pajonal aún se mantenga el rito de la menarquía, por el cual las jovencitas son encerradas en el monte en una pequeña choza *pankoshi* por un periodo que puede ir desde 15 días hasta los tres meses (dependiendo si están asistiendo a la escuela, al menos esa explicación se me dio en la comunidad nativa Chincheni). Durante este tiempo, solo una anciana las visita para llevarles sus alimentos que consisten en una dieta exenta de sal, ají y otros alimentos. La abuela prepara a las jovencitas para su vida conyugal y les enseña a tejer. Cuando las muchachas regresan a su comunidad tiene el cabello rapado y cubierto con un paño rojo el cual no se lo sacan ni cuando se bañan.



*Figura 12.* Jóvenes ashéninkas que han pasado la menarquía  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Algunas veces la “nueva mujer” es recibida por una fiesta de masato, otras veces sus padres o el jefe de la comunidad se encargan de buscarle una pareja, no importa si la jovencita apenas tiene 10 años. Su rol en la sociedad ashéninka es formar una familia y tener hijos. La educación no es una prioridad, basta con que tengan primaria. Así lo señalan un par de hermanas de la comunidad Quiteriavo. Ellas tienen 16 y 17 años, ambas ya son madres. Cuando les pregunté por qué no han ido al colegio,

respondieron que sí querían ir, pero su papá, el jefe de la comunidad, les dijo: “Para qué vas a estudiar, mejor ya tenga tu marido, ya”. Por estas razones, la mujer ashéninka es más competente en su lengua materna que el hombre porque ha permanecido más tiempo en la comunidad, ha interactuado más con otras mujeres, como su madre y su abuela.



*Figura 13.* Jovencitas de la C. N. Quiteriavo jugando vóley

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

La gran mayoría de jóvenes opta por seguir el estilo de vida tradicional: tener una pareja, tener hijos a temprana edad y trabajar la chacra. Aunque puede ser el deseo de muchos jóvenes seguir estudiando el nivel de educación secundaria, no hay escuelas cercanas a sus comunidades, los docentes son intolerantes con alumnos que no dominan bien el castellano y sus padres los alientan a quedarse en casa y formar un hogar. “Ya tenga tu mujer para que hagas tu chacra”, suelen decir. De este modo, los alumnos no estudian la secundaria o desertan de los colegios.

La constitución de las familias garantiza la estabilidad de una comunidad nativa y su derecho a justificar o reclamar la propiedad sobre el territorio. En consecuencia, lo que encontré dentro de una comunidad son jóvenes con distintos estilos de vida y grados de civilización, según el tipo de contacto sociocultural que tengan.



*Figura 14. Jóvenes en la C. N. Chinchani*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

## 6.6 Conclusión

Si bien el bilingüismo en la zona se orienta en favor del castellano como lengua dominante y el debilitamiento de la transmisión de la lengua materna, existen fuerzas reivindicadoras en la sociedad ashéninka que han puesto en valor ser competentes en esta lengua originaria. Así, factores como el rol de la mujer y las ventajas que se obtienen de ser indígena, propician un panorama alentador para su vitalidad.

La lengua materna es el sostén de la identidad étnica de las comunidades nativas que conforman el Gran Pajonal. Se ha querido mostrar cómo los ashéninkas construyen e interpretan su identidad a partir de la conciencia de la funcionalidad y valor social de la lengua materna. La construcción identitaria por medio de la lengua se ajusta a los contextos de interacción actual de los pajonalinos y puede, incluso, ser indicativo de una relación de alteridad entre los propios miembros de la comunidad quienes reconocen quién es más o menos competente en uno u otro idioma.

En el contexto de modernidad y contacto social frecuente en que viven los jóvenes, las identidades que pueden construir les permiten desenvolverse de forma positiva cuando salen de su comunidad. En ese sentido, el dominio de una o más lenguas o variedades lingüísticas les permiten identificarse y ser reconocidos. Un primer requisito para reconocer y aceptar que alguien es ashéninka es que hable ashéninka.

## **CAPÍTULO VII**

### **INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD**

#### **7.1 Introducción**

La educación que ofrece el Estado se concibe generalmente como el espacio de lo “no indígena” donde se fomenta la construcción de la identidad mestiza. Esta educación niega la oralidad que caracteriza a las culturas y sociedades indígenas, dado que el desarrollo de la escritura en sus lenguas originarias es de reciente data. La escuela obliga a una literacidad occidental en desmedro de la oralidad, la cual no alcanza la importancia debida, a pesar de que es justamente esa oralidad el sostén principal de la riqueza cultural de un grupo social. La tradición oral de un pueblo es la fuente de su historia y cosmovisión, de sus normas y códigos morales, del conocimiento sobre las artes y técnicas propias de su cultura, y de su entorno geográfico lo cual implica una relación importante con el medio ambiente, ya que conocen mejor que nadie los ciclos biológicos de los ríos y bosques.

La pérdida de la lengua indígena o su desplazo gradual en favor del castellano implica un deterioro cultural y la consecuente pérdida de conocimientos que solo se transmiten a través de la oralidad mediante la lengua indígena. Este proceso de debilitamiento repercute en los procesos de construcción identitaria en las nuevas generaciones, quienes reservan la lengua materna para contextos específicos, como lo son las interacciones con sus pares, los entornos familiares y las reuniones comunales, y quienes se ven más influenciados por la “cultura” que se les ofrece a través de la escuela. Las instituciones educativas han marcado un quiebre en el aprendizaje tradicional al introducir nuevos hábitos, necesidades, conocimientos y



formas de aprender. Es más, a pesar de que la educación es bilingüe e intercultural, distintos factores hacen que esta no sea la más adecuada ni la más diversificada y, en cambio, fomenta la castellanización y occidentalización en términos culturales. La falta de docentes bilingües es el principal problema en la región, sumado a ello, la carencia de material intercultural bilingüe y de conocimiento local que permitan consolidar la identidad indígena primero y, luego, la nacional.

A continuación, evaluaré la educación tradicional y oficial que reciben los ashéninkas para comprender qué tanto influyen estas en el proceso de construcción identitaria de los jóvenes.

## 7.2 La educación tradicional

*Teekira niyotsiro naaka, arika nokantakiro nana naakirika mampetha iyotenawo naaka niyotancharo koimita paerani roori iyotero ameeni, roori eejatzi iyotsiro otejetsi ameeni aminakotantakawo, omanta nana roori tee iyotsiro otejitsiro kaarima naminakotsiro.* Gladis Ompiquiri (comunera de Shumahuani, 18 años en el 2006)

“Todavía ni sé yo, si le digo a mi mamá si saco algodón me enseñe a mí para aprender como antes a ella le enseñó la abuela, ella también sabe tejer abuela lo que mirándole aprendió, pero mi mamá ella no sabe tejer porque no la miró.”

Esta fue la respuesta de Gladis cuando le pregunté si sabía tejer. Ella esperaba que su madre le enseñe porque el conocimiento se transmite generacionalmente; sin embargo, la madre de Gladis tampoco sabía tejer porque no “miró/buscó” en su madre. La abuela de Gladis sí sabe tejer: aprendió mirando. Algo ocurrió para que se rompa esa transmisión del conocimiento. Posiblemente desinterés de parte de la madre de Gladis, la separación de ambas o la escasez del algodón en la zona.

El conocimiento local es la suma de saberes que se construye colectiva y temporalmente mediante la experiencia de los miembros de las comunidades. Este conocimiento se origina y produce en las prácticas sociales, económicas, y religiosas de una comunidad. Cada generación apropia estos conocimientos a su manera, según

sus necesidades; de ese modo, permanece en el tiempo y se recrea de una forma dinámica.

Esta había sido la educación que conocían los ashéninkas hasta la llegada de los franciscanos a Oventeni en 1935 y quizá para muchos más hasta la década de los 70 cuando la educación bilingüe alcanza una mayor cantidad de comunidades. Sin embargo, estas prácticas no han desaparecido y son complementarias a la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas. El proceso de adquisición de este tipo de conocimiento comienza en la infancia y se ha dado siempre mediante la interacción del individuo con la naturaleza y con su grupo social: por relaciones de parentesco, entre coetáneos o entre congéneres, por ejemplo.

### **7.2.1 *Aminataantsi, Kemaantsi y Antaantsi***

En el pueblo ashéninka, he podido reconocer el proceso de producción y transmisión del conocimiento tradicional mediante tres verbos: *aminataantsi* que significa ‘mirar/buscar’; *kemaantsi*, ‘escuchar/entender’; *antaantsi*, ‘hacer’. Estos lexemas dan cuenta del proceso de la educación que reciben los hijos en casa, de cómo los saberes de la comunidad, del monte, del río se han transmitido de generación en generación solo mediante la observación y repetición de patrones conductuales.

*Aminataantsi* implica la observación del entorno y la búsqueda de algo que satisfaga una necesidad. La interacción social es la base de esta etapa del proceso de adquisición de conocimientos. Los hombres y mujeres cumplen roles específicos en la casa y en la comunidad. Los niños aprenden de sus padres en la interacción diaria con ellos. Las mujeres siguen a la madre y la ayudan cuando esta se los pide: prender la “candela”, atizar la leña y cocinar; ir a la chacra, sacar yuca, traer agua; preparar el masato. Cuando la niña tiene cinco años ya puede cargar al hermano recién nacido y ayudar a su madre quien tiene otras labores que cumplir. La niña observará cómo su madre hila el algodón y teje; cómo su madre mastica la yuca y el maíz; aprenderá las clases de plantas que hay: cuáles son buenas y cuáles no. Los niños a partir de la edad de cinco años, siguen a sus padres a la chacra, al monte cercano. Miran cómo su padre se desplaza en el monte, las trampas que hace, las flechas que elabora, cuál selecciona para una determinada presa. A la edad de ocho años ya pueden cazar aves,

lo cual es una diversión y una forma de interrelacionarse con los más jóvenes y adultos quienes siempre caminan con su escopeta, arco y flechas, listos para cazar.

La observación es un proceso cognoscitivo de reconocimiento y aprehensión. Desde la infancia, el individuo reconoce los patrones de conducta y los conocimientos que le permitirán desenvolverse como un “buen o buena ashéninka”. Hay conocimientos o prácticas que corresponden a cada individuo según el género. Así, un niño no masticará camote para mezclarlo con yuca como lo hace una niña. Esta a su vez no tocará el arco y flechas de sus hermanos para atreverse a “flechar”.

*Kemaantsi* es escuchar con detenimiento. Cuando alguien aconseja o enseña algo, emplea la expresión *kemaakena* ‘me escuchaste, ¿no?’ para corroborar que su interlocutor está prestando debida atención. Entonces, el conocimiento local no solo consiste en observar, sino también en escuchar. Las madres, por ejemplo, dan instrucciones todo el tiempo a las hijas para que ayuden con los quehaceres domésticos. Igual ocurre con los padres. Estos deben advertir a sus hijos qué peligros pueden encontrar en el monte. Entonces, los niños deben escuchar a sus padres. Aquí observo un primer problema intergeneracional que ha roto el esquema de producción y transmisión del conocimiento tradicional. Los jóvenes ya no escuchan a sus padres. Viven una etapa de rebeldía y no quieren seguir los patrones establecidos en su comunidad, sino que van a la vanguardia, impulsados por una nueva economía de mercado que origina nuevas necesidades y que solo pueden cubrir rompiendo los esquemas conductuales de su *nampitsi* ‘comunidad/hogar’.

Hablan los sabios, los viejos, quienes poseen mayor experiencia. No hablan si no hay quien los escuche. El desinterés de muchos jóvenes, sobre todo de quienes viven próximos a áreas céntricas o carreteras, por acercarse a los viejos ha generado cambios socioculturales importantes. Algunos pensarán que “la cultura se está perdiendo” al ver que las jóvenes ya no saben hilar, menos tejer; que apenas pueden hacer una canasta o abanicos; que no reconocen las propiedades de las plantas; que ya no hay *sheripiaripaeni* ‘sabios curanderos’. La tradición oral ha perdido su fuerza; sin embargo, la cultura no se pierde, solo se transforma.

*Antaantsi* es el resultado de un aprendizaje vivencial. En la educación indígena tradicional, los niños y jóvenes aprenden haciendo todo el tiempo, imitando lo que ven a su alrededor. Están expuestos a los conocimientos locales, que su grupo social ha mantenido a lo largo de su existencia, pero, conforme crecen, los abandonan, modifican o reemplazan según sus propias necesidades. Niños y niñas aprenden el proceso de las actividades sociales y productivas al socializar con sus padres y otros adultos. En este contexto, ponen en práctica la división social respecto a los roles que cumplen en su comunidad según el género: la mujer asume el rol de administrar la casa y la chacra (ver Figura 15). Asimismo, la preparación del masato masticado es una cualidad propia de la mujer ashéninka para tener contentos y satisfechos a los miembros de su familia. El hombre, por su parte, asume la responsabilidad de ser el proveedor: construir la casa, hacer la chacra y prepararla, conseguir dinero trabajando fuera de la comunidad.



*Figura 15.* Madre e hija regresan a su casa trayendo yuca

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Los conocimientos, prácticas, creencias, las relaciones entre los miembros de la sociedad ashéninka y con su medio ambiente en el *keshii* se han desarrollado gradualmente. Estos son el resultado de un proceso adaptativo y han sido transmitidos de generación en generación mediante la lengua originaria como parte del desarrollo sociocultural de los ashéninkas. No obstante, este conocimiento no debe entenderse como algo estático, porque el conocimiento se encuentra sujeto cambio. El ser humano puede modificar su conocimiento a través de la experiencia. De este modo,

se han ido incorporando a la base original, las experiencias, interpretaciones y necesidades de las nuevas generaciones.

Es propio de las culturas y de su carácter dinámico que las experiencias concretas de vida se modifiquen. En este proceso, los jóvenes necesitan encontrar nuevos símbolos que traduzcan o expresen los significados que ellos mismos van atribuyéndole a las nuevas situaciones. Así, nuevas concepciones entran en conflicto con la concepción dominante de la comunidad y el resultado es la reelaboración de la misma por medio de la incorporación de nuevos símbolos. En el Gran Pajonal, estos cambios son conducidos principalmente por el hombre, quien inserta elementos de la modernidad a su cultura. La mujer, en cambio, cumple un rol más pasivo, dado que por su rol en la sociedad ashéninka se ve en la responsabilidad de cuidar la tradición a través de la enseñanza de la lengua materna a sus hijos, el conocimiento de las plantas del monte, la práctica de la cestería o tejido, según haya adquirido las destrezas necesarias de su madre o abuela.

### 7.2.2 *Kenkithataantsi, Mampagaantsi*

Incluso en la actualidad, la tradición oral ashéninka es el principal mecanismo de transmisión de conocimientos y aprendizajes entre los pajonalinos, debido a la falta de un sistema de escritura en la lengua materna y a los pocos alcances que ha tenido la educación bilingüe en la zona.<sup>37</sup> Los ashéninkas están inmersos en un contexto en el cual prevalecen las dimensiones nacionales de regulación social, pero aun así se diferencian como pueblo indígena por sus manifestaciones culturales propias y constituyen una colectividad con diferentes valores y conocimientos desvinculados del saber occidental. Dos características de esto que se vincula con la educación tradicional son el *kenkithataantsi* ‘narrar’ y el *mampagaantsi* ‘cantar’.

*Kenkithataantsi* es una práctica de abuelos y algunos adultos. Consiste en narrar historias. Contar cuentos o mitos, desde un punto de vista estrictamente antropológico, es una actividad informal que se da al finalizar el día, durante la lluvia o mientras se realiza alguna actividad. Estos relatos son denominados *kenkitharents*

---

<sup>37</sup> Existe un alfabeto, el cual fue oficializado en el 2008, pero ellos argumentan que mejor era el anterior porque con ese sí había correspondencia con los sonidos de su lengua, la que consideran distinta al asháninka. La carencia de docentes bilingües constituye además un escollo para la difusión y aplicación de este nuevo alfabeto.

en ashéninka. Según Anderson (2002, p. 71), lo típico es que los cuentos sean solicitados por el mismo niño, quien, durante el descanso, le pide al que lo cuida que le cuente un cuento conocido. Por lo general, los cuentos o mitos se narran en la noche mientras los niños están todavía despiertos o durante una tormenta que impide trabajar fuera de la casa.

Este discurso se configura en un determinado lugar, en un momento específico, debido a una intencionalidad que puede ser explícita o implícita, y con determinados actores que tienen distintos roles y jerarquías dentro de la sociedad ashéninka. Generalmente, son transmitidos a los más jóvenes durante la iniciación social. La historia narrada constituye un “conocimiento”, una forma de aprendizaje, de entender las razones que impulsan determinados modos conductuales, que finalmente cohesionan a la sociedad ashéninka. Además, muchos relatos constituyen narraciones históricas y, a través de estas, los jóvenes construyen su identidad histórico-social.

Los agentes que participan en el discurso mítico son tres: los niños y jóvenes en proceso de socialización, los adultos y los ancianos. La división es generacional porque los roles que cumplen en sus comunidades así los definen y porque la edad marca determinadas jerarquías al cumplir los roles sociales y de liderazgo que deben adoptar. A nivel de género las diferencias no son sustanciales; es decir, el proceso es el mismo, aunque es claro que las niñas y jovencitas entran al proceso de socialización con la ayuda de las mujeres adultas. Dado que los roles que tienen las mujeres en la sociedad ashéninka son distintos a los de los varones, hay cuentos que son exclusivamente para ellas, ya que a través de ellos adquieren conocimientos relacionados con las actividades que realizarán de adultas, las conducta moral que deben seguir, la crianza de los hijos, el conocimiento de las plantas, la preparación del masato, las técnicas del tejido y la cestería, entre otras tantas.

Los relatos ashéninkas constituyen la voz de los antiguos y se contextualizan en el pasado, *paerani*. Por eso, es común que las historias inicien con frases como

1. *Paerani yatsiribetani mamaro*  
“Antiguamente cuando el búho era una persona.”
2. *Eejatzi onkiro paeraninki ipeya riyaatantakari paba.*

“Hace mucho tiempo cuando Dios fue (al cielo) la rata también se transformó.”

3. *Ikante acharineite...*

“Dicen nuestros abuelos...”.

Cuanta más próxima sea la referencia al origen del mundo ashéninka, mayor será la validez del contenido narrativo. En estos relatos se explica la cosmogonía ashéninka. A través de estos, los pajonalinos reelaboran su pasado y se conectan con seres de otros tiempos para justificar y explicar su presente: sus modos de vida, sus costumbres, las actitudes hacia determinados hechos cotidianos. Anderson (2002, pp. 125-129) argumenta que la identidad ashéninka se construye con el sistema de enseñanza de padres a hijos. “Los padres preparan a sus hijos para ser independientes”, les enseñan a trabajar desde muy niños y a asumir distintos roles en el hogar y la comunidad. Parte de esta enseñanza no formal se transmite de forma oral, con el uso de la lengua materna, a través de mitos, cuentos, además de la observación directa de las actividades.

*Mampagaantsi* es un verbo que implica no solo cantar, sino también danzar. Su significado original recoge una manifestación cultural ligada a lo ritual, a lo sagrado, a las danzas mezcladas con cantos durante una ceremonia. Sin embargo, actualmente, esta palabra ha extendido su significado y se emplea para referirse a cualquier *mampantsi* ‘canción’: cantos curativos, cantos para echar a los malos espíritus, cantos ceremoniales propios de los ciclos biológicos, cantos que acompañan las actividades diarias como la realización de alguna práctica cotidiana. Esto ocurre porque en la mayoría de comunidades ya no se danza. En algunas comunidades, el *mampagaantsi* ha sido reemplazado por una grabadora y música occidental como la cumbia.

Los cambios sociales característicos de la modernidad han alterado esta manifestación cultural, reconocida como tradicional por los adultos. En la actualidad, los jóvenes escuchan y cantan cumbia incluso con las aplicaciones de sus celulares. No obstante, el *mampagaantsi* tradicional no ha desaparecido del todo. Tanto hombres como mujeres cantan, pero los hombres se cuidan de no hacerlo frente a foráneos. Admiten cantar cuando tocan el tambor en alguna fiesta comunal o cuando

toman masato con sus familiares los fines de semana. Las mujeres cantan mientras cocinan, van a la chacra o tejen. Rodeadas de sus hijos, las letras de sus cantos evocan lo que hacen sus manos. Se trata de un discurso altamente repetitivo, de frases cortas.

“El sistema cosmológico de los *Ashéninka* es un sistema ontológico y espiritual que no tiene metas, ni dirección, ni especificidad, tampoco un tiempo lógico o una secuencia. Es sostenido por el ritual, la estructura del espacio físico, el paisaje y la representación de lo que quiere decir ser *Ashéninka*” (Hvalkof, 2013, p. 216).

Este tipo de discurso forma parte de la tradición oral de los ashéninkas y constituye un acompañamiento en el proceso de la educación no formal o tradicional. Entre los jóvenes, las mujeres aún mantienen esta costumbre en las comunidades alejadas de Oventeni. No obstante, aunque ya haya sido dejado de lado por la mayoría, es un referente de la educación dentro de las comunidades. Por eso, para la elaboración de materiales educativos se recopila o crea este tipo de discurso.

### **7.3 La educación occidental**

Los estado-nación se formaron con un discurso ideológico liberal que inducía a sus ciudadanos a percibirse como miembros de una misma etnia, una misma nación. En ese sentido, la escuela como institución del Estado asumió la función de garantizar la unidad lingüística, por ejemplo, y sostener la construcción de una ciudadanía nacional basada en una herencia cultural compartida, en la cual se niega la historia de otras potenciales naciones consideradas menos civilizadas, más tradicionales como la de los ashéninkas pajonalinos.

No existe una política educativa específica y localizada para los pueblos amazónicos que les permita construir su propia historia y reconocerse como integrantes de una nación multicultural y plurilingüe como es el Perú. Así se explica el hecho de que la Amazonía haya sido visto o aún sea visto por los gobiernos como un inmenso espacio vacío que necesita ser ocupado. Por este tipo de pensamiento, la educación secundaria en el Gran Pajonal es occidental y la actitud de los maestros respecto a sus alumnos es peyorativa en el sentido de que estos son inferiorizados y



categorizados como chunchos, paisanos, indígenas o nativos a quienes solo la escuela puede salvar y permitirles ser ciudadanos peruanos.

La educación occidental impone conocimientos, condiciona al educando mediante criterios de evaluación donde se mide el asimilacionismo cultural mediante la adopción de patrones culturales globalizantes. De esta forma, se niega el conocimiento local. Mediante la escuela, se inculca que la base del progreso y desarrollo personal es la riqueza económica, el ascenso en los niveles educativos y una mejor competencia de la lengua dominante. Esta educación fue la que llegó primero a muchos pueblos indígenas como imposición para “salvarlos”, “civilizarlos” y para que el país pueda salir del subdesarrollo.

La educación en términos formales llega al Gran Pajonal con la colonización a cargo de los misioneros franciscanos quienes no ofrecen sino imponen una educación basada en la coacción, ya que separan a los niños ashéninkas de sus padres para internarlos en las llamadas misiones que servían como internados para civilizar a los ashéninkas enseñándoles a leer, escribir y adoctrinándolos en la fe católica. Más adelante, con la fundación de Oventeni se crean las escuelas para atender la educación de los hijos de los colonos. No se prohíbe el acceso a la educación a los ashéninkas de manera directa, pero es una educación formal, intolerante y opuesta a su idiosincrasia.

Solo algunos, principalmente hijos de matrimonios mixtos, pueden acceder a esa educación. Incluso en la actualidad, los ashéninkas que estudian el nivel primaria o secundaria en Oventeni son discriminados por su ascendencia u origen que se manifiesta principalmente en su baja competencia del castellano. Dalmolin (2004) sostiene que

A persistente carga de preconceito continua sendo um fator determinante para que sejam mantidas as fronteiras da exclusão dificultando a construção de relações respeitadas, ou seja, o preconceito constitui a maior força contrária à manutenção de valores culturais próprios dos diferentes povos, sobretudo a língua (p. 142).

Los colegios que hay en las comunidades nativas del Gran Pajonal permiten que los jóvenes se encuentren entre ellos en condiciones de igualdad en el sentido de ser todos ashéninkas y que logren un empoderamiento étnico frente a los mestizos que son un grupo minoritario. No obstante, las reglas que imparten los docentes mestizos con criterios ciudadanos y no interculturales propician que la educación no tenga el alcance deseado ni impacte profundamente el sistema sociocultural en el Gran Pajonal.

El docente no es visto como un aliado, un líder, sino como un extraño, una amenaza para la comunidad: un sujeto a quien se le debe fiscalizar para que asista a clases y cumpla con su rol de enseñar a los alumnos; alguien que puede dejar su cargo en cualquier momento y dejar a los alumnos sin docente; alguien que critica las costumbres locales y que todo el tiempo señala los defectos de los alumnos y les indica qué deben o no deben hacer.

#### **7.4 Educación Bilingüe**

Este tipo de educación fue instituido por el Ministerio de Educación en 1952 a fin de satisfacer las necesidades educativas de las poblaciones indígenas amazónicas. El Instituto Lingüístico de Verano sería la entidad encargada de llevar a cabo las capacitaciones dirigidas a los futuros docentes indígenas seleccionados de distintos pueblos, personas que en la mayoría de casos no tenía nivel educativo superior. Bastaba con que sean bilingües para entrar a este programa.

##### **7.4.1 Instituto Lingüístico de Verano**

Larson (1979, pp. 21, 51) señala que “gracias al apoyo del Dr. Luis E. Valcárcel, entonces Ministro de Educación Pública” el ILV que se dedicaba “al estudio científico de los lenguajes vernaculares” comenzó a operar en el Perú en 1946. El 28 de noviembre de 1952 el gobierno peruano, mediante Resolución Suprema N° 909, y el ILV ponen en marcha un sistema escolar bilingüe experimental para los pueblos originarios de la Amazonía. Este programa inició en enero de 1953 y consistió en capacitar a los docentes durante el verano (tres meses) de tal manera que durante el año escolar formen a los alumnos en su lengua materna durante los primeros años escolares, pero introduciendo el castellano para que los estudiantes finalizaran con este idioma la primaria (Larson, 1979:, pp. 449-450).

Los docentes eran capacitados para emplear un método bilingüe y preparaban sus propios materiales educativos y textos en lenguas indígenas, pero el objetivo principal era que el alumno alcance el dominio suficiente del castellano para emplear textos para hispanohablantes. Es decir, la meta era castellanizar a los niños porque el multilingüismo era considerado un problema social para el país (Larson, 1979, pp. 52, 53).

Larson (1979) manifiesta que

[...] habiendo comenzado con once maestros bilingües en once comunidades de seis grupos lingüísticos, que enseñaron a aproximadamente 270 alumnos en el año escolar de 1953; el número, en 1977, había crecido a 320 maestros en 210 comunidades de 24 grupos lingüísticos [...] que enseñaron a aproximadamente 12,000 alumnos (p. 64).

El ILV, además, pretendía cumplir en Perú sus principios básicos relacionados con la práctica evangelizadora de dar a conocer las Sagradas Escrituras al hombre. Para ellos una de sus metas era “traducir pasajes bíblicos para que los grupos étnicos puedan valerse de sus enseñanzas si desean” (Larson, 1979, pp. 418-419). Esto lo conseguirían haciendo inventarios fonéticos para la elaboración de alfabetos y estudios morfosintácticos para las futuras traducciones de la Biblia. Otra práctica asistencial que llevó a cabo el ILV fue atender la salud pública de los pueblos con campañas de vacunación: “En 1975 se aplicaron entre varias comunidades nativas un total de 5818 inmunizaciones. En los primeros meses de 1976, se realizaron 3 vuelos de inmunización entre los campas que sufrían una epidemia de tos ferina” (Larson, 1979, p. 434).

#### **7.4.2 *Ministerio de Educación***

Entonces, he podido inferir que desde un inicio el bilingüismo castellano-lengua indígena fue visto como un obstáculo para la integración social y el desarrollo nacional. La lengua como manifestación cultural y expresión de la identidad de los pueblos indígenas no tenía el mismo valor que el castellano. “Las culturas indígenas, periféricas y marginadas, eran consideradas como recipientes vacíos o más bien

urnas funerarias obsoletas y pesadas herencias del pasado que tenían que ser sustituidas por educación [...]” (Varese, 2013, p. 67).

En 1972, durante el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, se promulgó el Decreto Ley N°19326, Ley de Reforma Educativa, que consideraba una educación bilingüe acorde a la diversidad lingüística y cultural del país. Ese mismo año se implementaría la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) para beneficio de la población monolingüe en lengua indígena (Trapnell y Neira, 2004).

“El programa de educación bilingüe se diseñó para servir como puente a la vida nacional” (Larson, 1979, p. 143). Es decir, el objetivo principal era incorporar las poblaciones indígenas a la sociedad nacional mediante un proceso de castellanización y occidentalización dada a través de la escuela. “En 1972 un comité designado por el Ministerio de Educación, con el deseo de acelerar el aprendizaje del castellano, recomendó que en el Primer Grado se variará la proporción del vernáculo y el castellano, a un 60% en el vernáculo y 40% en castellano” (Larson, 1979, p. 144) cuando en un principio las clases eran 80% en la lengua materna y 20% en castellano (Larson, 1979, p. 147).

Con estos antecedentes, el 8 de febrero de 1973 Juan Velasco Alvarado, Presidente de la República, aprueba el reglamento de educación bilingüe mediante Decreto Supremo N° 003-ED/73 (Larson, 1979, pp. 451-452).

#### ***7.4.3 Educación bilingüe en el Gran Pajonal***

En 1965, la misión evangélica del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) empezó a trabajar en la traducción de la Biblia en el área de Shumahuani con una estrategia de conversión que enfatizaba y apoyaba la organización política de los pajonalinos y el proceso de titulación de tierras. Entonces, se crearon las primeras escuelas bilingües que servían para centros comunales, dando a los ashéninkas una motivación para trasladarse a poblados con una organización comunal. Los potenciales maestros/traductores de la Biblia fueron reclutados entre la juventud ashéninka y enviados a cursos y a recibir educación superior en la base de la organización misionera. Los misioneros comenzaron a vacunar a la población indígena, lo que colaboró a que su tasa de población aumentara. Para asegurar la supervivencia de las

escuelas y su idea de pueblo se establecieron pistas de aterrizaje para los pequeños aviones STOL de la Misión. De este modo, el asentamiento disperso fue cambiando y las familias fueron agrupándose alrededor de las escuelas.

Los hermanos Miguel Camayteri y Pascual Camayteri manifiestan que se preocuparon por la educación de los niños y niñas ashéninkas desde antes de la formación de la OAGP, dado que las únicas instituciones educativas estaban en Oventeni y los ashéninkas eran marginados y discriminados. Con la ayuda del ILV, Miguel Camayteri y su esposa Esther Chiri se convierten en los primeros maestros bilingües del nivel de educación primaria. Pero, ¿en qué consistía esta educación bilingüe como alternativa a la educación formal que administraba el Estado? Los niños ashéninkas contaban con dos profesores que hablaban su misma lengua materna y, por lo tanto, les enseñaban en esa lengua; sin embargo, les impartían conocimientos occidentales.

En el Gran Pajonal, la educación bilingüe fue concebida como una reivindicación entre otras demandas como la titulación de comunidades. Los líderes indígenas no pretendían que mediante esta educación se respete y valore la diversidad sociocultural del Gran Pajonal sino que su objetivo era rescatar la dignidad ashéninka mediante el acceso a un servicio que por estar ubicado en Oventeni y ser exclusivamente en castellano les era esquivo, dado que quienes accedían a ella eran discriminados por su condición de indígenas.

El acceso a la educación bilingüe fue una forma de resistencia sociocultural en el sentido de que los ashéninkas se aproximaban a través de ella a la economía dominante. Esta forma de resistencia, posibilitó la sobrevivencia socioeconómica y cultural de los ashéninkas quienes han interiorizado algunas prácticas occidentales, pero que construyen su identidad sobre la base de valores tradicionales. De este modo, la resistencia es mantenida en performances como los hábitos alimenticios, costumbres, la organización social y otras formas simbólicas que determinan su pertenencia al Gran Pajonal.

Leer, escribir y dominar las operaciones básicas son herramientas indispensables, no para todos los indígenas, pero sí para cada comunidad. Por eso, es importante que al

menos los hijos varones de los líderes se vean obligados a terminar la secundaria y acceder a una educación superior sea técnica sea universitaria. De este modo, el liderazgo en las comunidades es asumido últimamente por jóvenes que ya han concluido al menos la secundaria, que hablan castellano y ha tenido contacto con los mestizos, por sus viajes o experiencias laborales. Los líderes actuales tienen mayor autonomía para decidir sobre los recursos que poseen y los proyectos en los que desean participar. La escuela, entonces, es la formadora de los nuevos líderes ashéninkas, pero no lleva al aula la historia de su constitución y creación en la comunidad. A pesar de eso, la mayoría de jóvenes conoce el proceso de lucha que los llevó a tener escuela dado que el primer profesor bilingüe en el Gran Pajonal, Miguel Camayteri, vive y es el actual presidente de la OAGP. En las fiestas de aniversario de la organización indígena, del ejército ashéninka y en cualquier congreso o reunión ashéninka, él mismo se encarga de recordárselo a los asistentes.

Entre 1985 y 1994, se crean 22 escuelas bilingües de nivel de educación primaria, pero pertenecientes a Junín. Otras tres escuelas bilingües y el colegio Agroindustrial Mañarini pertenecerían a Ucayali. En este periodo hubo muchos problemas respecto a la asistencia de los profesores, construcción de escuelas, aulas y la administración de los centros educativos por parte de la UGEL de Junín. Por eso, los pajonalinos decidieron pertenecer a la región Ucayali y ser asistidos por la provincia de Atalaya. La transferencia del sector educación de Junín a Ucayali se da el nueve de agosto de 1999.<sup>38</sup>

## **7.5 Educación Intercultural Bilingüe**

La educación bilingüe pasó a ser intercultural en 1989 con la promulgación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI) en la cual se resolvía que la cobertura de la educación bilingüe debía alcanzar todos los niveles educativos. Esta política se amplió a la educación nacional y, en 1991, entró en vigencia la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural, aunque la cobertura del modelo EBI solo se promueve inicialmente en la educación primaria rural, al menos en la Amazonía (Trapnell y Neira, 2004).

---

<sup>38</sup> En conversación con Pascual Camayteri y Cleofaz Quintori (2015)

Diez años después, en el año 2001, se tuvo la visión de una política nacional de lenguas y culturas y se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Dinebi), mediante Decreto Supremo N.º 018-2001-ED. En adelante, se elaborarían y mejorarían normas y reglamentos y se trabajaría con las organizaciones indígenas para la formación de maestros bilingües y la producción de materiales educativos. La interculturalidad se reflejaría en la flexibilidad curricular que permitiría a los docentes reconocer, respetar y llevar al aula los saberes locales según las circunstancias y necesidades socioeducativas de los alumnos.

Sin embargo, la normativa elaborada no tendría la aplicación ni el éxito en muchos lugares como es el caso del Gran Pajonal, donde la educación intercultural bilingüe en primaria es entendida como tal solo cuando el docente asignado a una escuela es ashéninka o asháninka y no un mestizo. Aun así, la educación secundaria es exclusivamente en castellano y llevan como lengua extranjera el inglés. La mayoría de jóvenes competentes en su lengua materna dejan la escuela porque no asimilan con facilidad la enseñanza y metodología occidental que reciben en secundaria. Anderson (2002: 217) manifiesta que “los niños se adaptan a la “cultura de la escuela” con resultados diversos; algunos se adaptan rápida y eficientemente, otros lo hacen lenta y penosamente”.

La educación intercultural bilingüe ha sido una política del Estado para atender grupos minoritarios en situación de desventaja frente a grupos socioculturales dominantes, llamados colonos o mestizos por los pueblos indígenas; sin embargo solo se da en las comunidades, no en los centros poblados ni en las ciudades. Además, poco se ha avanzado en el desafío que implica elaborar una currícula intercultural que proporcione a cada comunidad autonomía en la transmisión de sus valores simultáneamente a la transmisión de los saberes de la cultura nacional.

### **7.5.1 Pronoei y Nivel inicial**

El Pronoei (Programa no escolarizados de educación inicial) en el Gran Pajonal es una especie de cuna jardín donde las madres pueden dejar a sus hijos pequeños. Se recomienda la apertura de un Pronoei cuando hay al menos 10 niños que soliciten el servicio y siempre y cuando un ashéninka se encargue de su cuidado. Para esto, el o la animadora debe haber concluido al menos la secundaria y hablar perfectamente el

idioma local porque los niños son monolingües en ashéninka. Sin embargo, no todas las comunidades se organizan para solicitar un Pronoei, porque en las familias las hijas mayores a partir de los cinco años son las encargadas de cuidar al hermano recién nacido o porque simplemente no hay quién se encargue de esta institución, ya que son escasos los jóvenes que hayan concluido la secundaria y puedan asumir ese trabajo en una comunidad.

El nivel inicial para niños de 3, 4 y 5 años funciona en algunas comunidades y aunque se requieren docentes que hablen ashéninka, la UGEL envía docentes mestizos porque no hay suficiente capital humano para cubrir la demanda de este nivel educativo del Gran Pajonal. Los docentes son supervisados y capacitados por los especialistas de la UGEL de Atalaya. En el 2016, la coordinadora de ASPI (Asistente de soporte pedagógico intercultural) para el Gran Pajonal fue la profesora ashéninka Maribel Camayteri, quien me señaló que durante ese año funcionaron 12 Pronoei y 12 instituciones de nivel inicial en esta zona.

### ***7.5.2 Nivel de educación primaria***

La educación fue una de las luchas principales de la organización indígena. La búsqueda de una educación que incorpore la lengua materna y los conocimientos locales en el aula, que sea para los ashéninkas y esté ubicada en sus comunidades ha sido y continúa siendo una lucha constante. Sin embargo, tener una escuela en la comunidad puede también crear conflictos y estrés social, porque los docentes no son elegidos por los comuneros, sino por las autoridades de la UGEL, lo cual genera conflictos y desazón al tener en la escuela docentes hispanos o mestizos que son prejuiciosos, incompetentes, que imponen su cultura como superior o que faltan mucho a clases y, por consiguiente, generan atraso en el alumnado y son una de las causas de la deserción escolar.

No existe una autonomía administrativa y financiera con poder de decisión. Tampoco ashéninkas preparados para ejecutar un proyecto así. Los comuneros solo aspiran a que llegue un buen profesor que enseñe matemáticas y castellano, porque quieren que sus hijos aprendan a hablar mejor el castellano para que no sean marginados y tengan las mismas oportunidades que los mestizos en términos de acceso a la



educación superior. Muchas familias ven en la escuela un lugar para “civilizarse”, para aprender el idioma y los conocimientos del mestizo.

La escuela tiene relevancia para los pueblos indígenas, principalmente en lo concerniente a las relaciones de producción, trabajo y comercio. Los ashéninkas fueron tratados como sirvientes en su propia tierra, como ignorantes por ser iletrados. Por eso, los líderes reconocen que aprender a leer y escribir y hablar bien el castellano los pone en igualdad de condiciones ante los mestizos para establecer relaciones laborales y de comercio. La escuela, entonces, fue y es una necesidad desde el principio de la lucha por los derechos sobre su territorio ancestral para desvincularse del patrón. El dominio de las ciencias occidentales, en un primer momento atiende al anhelo de libertad y seguridad en el comercio. Por eso, el acceso a la escuela es una forma de independencia política y administrativa que facilita que los líderes representen las cuestiones de interés de sus comunidades con propiedad y competencia, sin intermediarios no indígenas.

Las escuelas del nivel de educación primaria en el Gran Pajonal son las que se presentan en la siguiente tabla. Estas instituciones educativas son multigrado; es decir, los alumnos de diversos grados estudian juntos debido al poco alumnado en la zona y a la falta de presupuesto para contratar más docentes. Una escuela debe tener como mínimo 15 alumnos matriculados para que funcione. Las instituciones educativas son bilingües y se reconocen como tal por la letra “B”, en cambio, la I. E. 65117 de Oventeni no es bilingüe ni multigrado (véase Tabla 15).

La UGEL asigna un docente a cada institución bilingüe, pero si el alumnado matriculado supera con creces la cantidad de 30, el director de la escuela puede solicitar otro docente. No se han observado más de dos docentes en una institución. A veces, cuando los alumnos se matriculan y no asisten a clases, la escuela puede cerrarse tras una inspección de la UGEL y los docentes y alumnos son enviados a escuelas con mayor número de alumnado.

Muchas comunidades o anexos recién creados no tienen escuela y los alumnos deben trasladarse a otra comunidad para estudiar y caminar tramos de una a dos horas, lo cual pone en riesgo su asistencia a clases y la culminación del año escolar. Incluso,

las lluvias y crecidas del caudal de las quebradas que atraviesan las comunidades nativas son un riesgo para los niños por lo dificultoso que resulta caminar en el suelo gredoso, además del deterioro al que se exponen los útiles escolares.

**Tabla 15.** Instituciones educativas primarias del Gran Pajonal

<b>Nombre de la institución educativa</b>	
1	I.E. 64963-B Ponchoni
2	I.E. 65057-B Tiahuanasqui
3	I.E. 65072-B Pitza
4	I.E. 65115-B Alto Chencoreni
5	I.E. 65116-B Majontoni
6	I.E. 65117 Oventeni
7	I.E. 65118-B Tsiaventeni
8	I.E. 65119-B Quemporiquishi
9	I.E. 65120-B Chequitavo
10	I.E. 65121-B Shumahuani
11	I.E. 65122-B Pauti
12	I.E. 65123-B Catoteni
13	I.E. 65124-B Materiato
14	I.E. 65125-B Bajo Tariza
15	I.E. 65126-B Mañarini
16	I.E. 65127-B Janteni
17	I.E. 65128-B Javiroshi
18	I.E. 65129-B Mancoite
19	I.E. 65130-B Chincheni
20	I.E. 65131-B Mapitziviari
21	I.E. 65132-B Tyoni
22	I.E. 65133-B Bajo Chencoreni
23	I.E. 65134-B Chengari
24	I.E. 65135-B Chochoquiari
25	I.E. 65136-B Centro Selva Quirishari
26	I.E. 65137-B Bajo Shimpi
27	I.E. 65138-B Quiteriavo
28	I.E. 65151-B Kirahuanero
29	I.E. 65267-B Shaani

Elaboración propia

Fuente: Actas de consolidación del año escolar (UGEL Atalaya)

La mayoría de docentes asignados al Gran Pajonal son mestizos. También hay docentes asháninkas, pero no ashéninkas.<sup>39</sup> Esta situación genera que los niños no asistan a las clases. En muchos casos las niñas no son matriculadas o faltan mucho por dedicarse a las labores del hogar y cuidar de los hermanos menores. En la C. N. Chincheni, había niñas de 16 y 17 años terminando la educación primaria en el año 2012. Como ya son madres o tienen pareja, no está en sus planes continuar sus estudios en el nivel de educación secundaria.



*Figura 16.* Alumna de primaria en la C. N. Chincheni  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Se ha observado que ni siquiera la mitad de alumnos que concluye la primaria continúa el nivel de educación secundaria. En el año 2014, por ejemplo, 83 alumnos

---

<sup>39</sup> Entre el 2011 y 2016, egresaron de la UCSS, sede Atalaya, docentes bilingües del Gran Pajonal de ascendencia mestiza, quienes junto a algunos ashéninkas con estudios sin concluir empezaron a trabajar como docentes. Sin embargo, solo un año fueron asignados a la zona del Gran Pajonal, los demás años fueron trasladados a otras comunidades ashéninkas del río Ucayali o a comunidades asháninkas de Junín.

(43 hombres y 40 mujeres) terminaron el sexto grado de primaria (Tabla 16) y, en el año 2015, solo 29 alumnos (15 hombres y 14 mujeres) terminaron el primer grado del nivel de educación secundaria (Tabla 17). Resulta evidente que los niños que acceden a la educación son poquísimos. La Tabla 16 también muestra que, en algunas instituciones educativas, ningún niño terminó el nivel de educación primaria.

**Tabla 16.** Alumnos que concluyeron la primaria en el 2014

Institución educativa		2014	
		H	M
1	I.E. 64963-B Ponchoni	0	5
2	I.E. 65057-B Tiahuanasqui	0	0
3	I.E. 65072-B Pitza	0	1
4	I.E. 65115-B Alto Chencoreni	2	4
5	I.E. 65116-B Majontoni	1	1
6	I.E. 65118-B Tsiaventeni	0	0
7	I.E. 65119-B Quemporiquishi	7	2
8	I.E. 65120-B Chequitavo	0	0
9	I.E. 65121-B Shumahuani	2	1
10	I.E. 65122-B Pauti	0	0
11	I.E. 65123-B Catoteni	1	2
12	I.E. 65124-B Materiato	1	2
13	I.E. 65125-B Bajo Tariza	0	1
14	I.E. 65126-B Mañarini	2	3
15	I.E. 65127-B Janteni	0	0
16	I.E. 65128-B Javiroshi	4	3
17	I.E. 65129-B Mancoite	4	2
18	I.E. 65130-B Chincheni	1	1
19	I.E. 65131-B Mapitziviari	0	0
20	I.E. 65132-B Tyoni	2	2
21	I.E. 65133-B Bajo Chencoreni	2	1
22	I.E. 65134-B Chengari	0	0
23	I.E. 65135-B Chochoquiari	3	3
24	I.E. 65136-B Centro Selva Quirishari	2	1
25	I.E. 65137-B Bajo Shimpi	1	1
26	I.E. 65138-B Quiteriavo	2	0
27	I.E. 65151-B Kirahuanero	2	1
28	I.E. 65267-B Shaani	4	3
<b>Total de egresados</b>		<b>43</b>	<b>40</b>

Elaboración propia

Fuente: Actas de consolidación del año escolar (UGEL Atalaya)

### **7.5.3 Nivel de educación secundaria: Mañarini-B y Pankinkari-B**

El colegio agroindustrial Mañarini-B se crea en 1992 en la C. N. Mañarini, Luego de dos años se traslada a la C. N. Ponchoni donde permanece hasta la actualidad. Por quince años fue la única institución del nivel secundaria que atendía a la población ashéninka. Su creación fue impulsada por los líderes pajonalinos, ya que los jóvenes que estudiaban en el colegio agropecuario Juan Santos Atahualpa eran discriminados por ser indígenas. En el año 2008, se crea la segunda institución educativa para el nivel de educación secundaria en la C. N. Chinchani. Pankinkari-B recibe desde entonces a los alumnos de las comunidades del Sector Carretera (CC. NN. Centro Selva Quirishari, Pauti, Shaani, Mancoete, Chinchani, Bajo Shimpi, Pitza).

Hasta el año 2012, había solo dos colegios secundarios para cubrir la demanda educativa de los ashéninkas del Gran Pajonal. En el año 2013, se abrió el tercer colegio en la C. N. Majontoni: Jatotoriavo de Majontoni-B. Este centro inicia bajo la coordinación de la dirección del colegio Juan Santos Atahualpa y se orienta a recibir alumnos de las comunidades nativas del sector norte del Gran Pajonal, cuyos jóvenes no continuaban sus estudios secundarios por la distancia entre sus comunidades y la C. N. Ponchoni (5 a más horas de camino a pie). En 2015, logra autonomía institucional y en el año 2017 saldrá la primera promoción de egresados.

Cuando se creó el colegio Pankinkari-B, se matricularon 29 alumnos, pero cuando se creó Jatotoriavo de Majontoni-B, solo se matricularon 8 y cada año ha sido menor el número de alumnos que inician sus estudios secundarios ahí. Se esperaba una asistencia mayor porque los líderes de ese sector se quejaban de la lejanía de Mañarini-B y usaban esto como justificación de la falta de jóvenes ashéninkas estudiando secundaria. Sin embargo, la creación de Jatotoriavo de Majontoni-B causó controversia entre los ashéninkas, dado que ellos gestionaban la creación de un colegio en la C. N. Shumahuani (3 horas de camino a pie más al norte de la C. N. Majontoni), pero ganó la gestión del colegio Juan Santos Atahualpa de establecer una sede en la C. N. Majontoni. Por ser una gestión de mestizos, no ha recibido acogida entre los ashéninkas y, seguramente, la desinformación de su autonomía ha hecho que pocos alumnos se matriculen durante los años 2015 y 2016.

Entonces, en la actualidad, el Gran Pajonal cuenta con tres instituciones educativas para cubrir la demanda de los jóvenes que quieren estudiar la secundaria. Se ha revisado las Actas de consolidación de evaluación integral del nivel de educación secundaria EBR desde el año 2003 para ver la cantidad de ashéninkas hombres y mujeres que asisten a la secundaria, cuántos terminan sus estudios básicos y cómo ha aumentado la población estudiantil en los últimos años. Esta información se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 17.** Alumnos que culminan un grado del nivel secundaria

Año	1er grado		2do grado		3er grado		4to grado		5to grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2015	15	14	18	13	16	11	9	2	7	7
2014	23	17	32	16	14	4	16	5	15	12
2013	34	18	15	7	13	6	18	7	12	6
2012	23	12	16	7	17	11	19	6	18	11
2011	17	8	25	11	28	9	22	12	5	5
2010	33	16	29	12	27	12	8	1	4	2
2009	35	15	27	14	12	3	4	4	6	0
2008	37	19	14	4	12	2	8	4	5	1
2007	24	9	13	4	10	3	6	2	6	3
2006	16	5	10	4	10	1	8	1	5	1
2005	21	7	16	4	8	1	7	0	3	3
2004	19	2	14	2	9	0	6	3	5	2
2003	17	4	11	0	6	4	7	2	3	5

Elaboración propia

Fuente: Actas de consolidación

Observando esta tabla, se pueden sacar algunas conclusiones: (1) La población estudiantil va disminuyendo cada año de modo tal que la cantidad de alumnos que termina el quinto grado no es ni la mitad de los que ingresaron a la secundaria. (2) El número de alumnas es menor pero ha ido en aumento; aun así, la cifra no equipara a la de alumnos. (3) La mayoría de alumnos y alumnas solo estudia hasta el tercer grado de secundaria. (4) Se aprecia el incremento de alumnos en el 2008 por la apertura de Pankinkari-B en la C. N. Chinchani. (5) La creación de Jatotoriavo de Majontoni-B en el 2013 no incrementó con notoriedad la cantidad de alumnado del nivel de educación secundaria.

Estas cifras contrastan con los datos que me brindó la Red de salud de Oventeni, en abril de 2014, sobre los ashéninkas que se atienden en las postas que se encuentran

en el Gran Pajonal, que son tres y están ubicadas en las CC. NN. Pauti, Chequitavo y Alto Chencoreni. La Red solo posee información de los ashéninkas que se han atendido en alguna oportunidad en los puestos de salud y estima que la cifra corresponde solo al 60% de la población joven, además no tienen datos de las comunidades de Chincheni, Bajo Shimpi y Pitza, dado que sus comuneros se atienden en Atalaya.

**Tabla 18.** Jóvenes registrados en la Red de Salud según la edad

<b>Edades</b>	<b>Jóvenes</b>
11	104
12	99
13	94
14	89
15	84
16	79
17	75
18	71
19	69
20-24	312
<b>Total</b>	<b>1076</b>

Elaboración propia

Fuente: Red de Salud de Oventeni

Estas cifras revelan que la mayoría de jóvenes no estudia. Por ejemplo, en el 2014, se registraron 297 jóvenes entre 11 y 13 años en la Red de salud. Probablemente, estos jóvenes deberían haber cursado el primer grado de secundaria ese año. Sin embargo, en el 2014, solo terminaron con éxito el primer grado 40 alumnos. Igualmente, las edades de los jóvenes que debieron culminar el nivel secundaria ese año estarían comprendidas entre los 16 y 24 años, sumando en total 606 jóvenes pajonalinos. No obstante, solo 27 alumnos concluyeron sus estudios ese año.

Por consiguiente, se puede deducir que la educación que ofrece el Estado no tiene influencia sobre la mayoría de la población ashéninka en el sentido de que no impulsa un cambio social trascendental que afecte la cultura tradicional. Sin embargo, afecta negativamente a la sociedad al generar diferencias sociales que llevan a actos de discriminación por el hecho de ser una forma de medir quién es

“más o menos civilizado”. Crea un clima en el cual los jóvenes ashéninkas pueden resultar mellados en su autoestima por considerarse inferiores a los mestizos.

Ahora daré a conocer un poco más sobre los dos colegios donde se aplicó la observación participante.

#### **7.5.3.1 Mañarini-B**

Este colegio tiene 5 ambientes contruidos y se abastece de energía eléctrica con ocho paneles solares. El material con que se ha construido es madera y calamina. Cada aula tiene un estante y libros para todas las áreas, pero no se utilizan porque, según los docentes, están desactualizados. Algunos son incluso de la década de los noventa. Algunos alumnos ojean de vez en cuando los libros. Las aulas además cuentan con un periódico mural que es actualizado por los docentes y las paredes se han dividido en murales para colocar los papelotes de las exposiciones de los alumnos.

En este centro, es obligación que los alumnos usen uniforme escolar, blusa blanca y falda o pantalón gris; sin embargo, los alumnos no acatan esto. Solo los policías y brigadieres escolares visten así con frecuencia; los demás alumnos visten shorts y polos; las alumnas pantalonetas o shorts; de calzado, pueden usar zapatillas o sandalias y combinar todas estas prendas y calzado con alguna prenda del uniforme escolar; algunos usan jeans y zapatillas, los hijos de líderes, específicamente. Algunos llevan varias prendas al colegio: su uniforme escolar, la ropa para la chacra o para caminar de regreso a casa, el uniforme de educación física. No obstante, en el desfile por aniversario de Oventeni, todos los alumnos estaban correctamente uniformados.





*Figura 17. Dante Chávez conversando con alumnos ashéninkas*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Las edades de los alumnos oscilan entre 11 y 20 años. Los alumnos llegan al colegio caminando, en caballo o en moto lineal. Algunos caminan hasta 3 horas desde la comunidad de Quemporikishi, Los alumnos que llegan a caballo son de Kirahuanero y Materiato, que está a dos horas a pie. Son tres alumnos los que tienen moto, dos ashéninkas y un mestizo. Los ashéninkas que tienen moto son de la comunidad de Alto Chencorini, que está a dos horas y media a pie. Las alumnas que estudian vienen de Mañarini que queda a hora y media de camino a pie, las demás viven en Ponchoni: 5 son asháninkas de Satipo que viven en esta comunidad, porque sus familiares son docentes bilingües en la zona desde inicios de este siglo; hay una alumna ashéninka que es de Ponchoni; tres son de las comunidades Alto Chenkorini y Quemporikishi y están a cargo de Ninfa Sánchez, mestiza casada con un líder ashéninka y actual tesorera de Organización de mujeres indígenas ashéninkas del Gran Pajonal (OMIAGP) (véase Figuras 20 y 21).



*Figura 18.* Alumnos suben la cuesta para llegar a su colegio.  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 19.* Motos de alumnos y docentes en el colegio Mañarini  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 20.* Ninfa Sánchez y las alumnas que cuida, en Oventeni  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012





*Figura 21.* Jocabeth, Leini y Roxana en la cocina de Ninfa Sánchez  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

El área de Educación Física tiene mucha importancia en este centro ya que el director, Dante Chávez, dicta este curso y eso hace que dedique incluso más horas de las debidas al entrenamiento de los jóvenes, principalmente en vóley. Si un profesor falta, se emplean sus horas en la práctica de este deporte; si hay una faena en la que se requiere el trabajo de los hombres, las mujeres se quedan entrenando este deporte en el colegio. Toda hora libre es aprovechada para jugar vóley, incluso los docentes y algunos alumnos gustan de emplear su tiempo jugando. Es más, el director se pone a disposición por las tardes para que las alumnas vayan y entrenen porque siempre hay campeonatos o eventos en los que participan enfrentándose al equipo del colegio Juan Santos Atahualpa del pueblo Oventeni.



*Figura 22.* Práctica de vóley en el colegio Mañarini  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

La motivación para practicar este deporte está dada no solo por un espíritu competitivo, sino por las disputas que tienen los jóvenes debido a la discriminación de tipo étnico y económico que han heredado del proceso de colonización. De este modo, cada victoria es un triunfo personal sobre el contrario y también implica un sustento para asegurar la superioridad de un grupo sobre otro. Por esto, es frecuente que el entrenador converse con el grupo y las motive señalando sus fortalezas y debilidades, las cuales, él considera, dependen de su estado anímico y su voluble autoestima. El equipo base (2 ashéninkas, 2 asháninkas y 2 mestizas) gusta de jugar vóley, pero las suplentes, todas ashéninkas, no. Ellas prefieren el fútbol.

En la clase de Industrias Alimentarias, la profesora enseña a preparar platos occidentales: rosquitas, galletas, papa a la huancaína, ají de gallina, ensaladas de frutas, ensaladas de verduras, alimentos que vendían a sus compañeros y profesores durante el recreo y al final de clases. La profesora fomentaba la participación de todos los alumnos en la cocina, pero muchos jóvenes hombres se inhibían de hacerlo. Otros se dedicaban al aseo de los utensilios y del lugar, pero no tocaban los alimentos. Hombres y mujeres llevan agua en distintos contenedores desde el tanque o el manantial natural. También suelen juntar el agua de las lluvias en depósitos.



*Figura 23.* Alumnos lavando platos y ollas en el colegio Mañarini  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

El curso de Educación para el Trabajo (EPT) se ha dividido en tres proyectos: el biohuerto que es responsabilidad de los alumnos de primer grado y está a cargo del docente Carlos Fasabi. La producción de café es responsabilidad de los alumnos de segundo y tercer grado y está a cargo de los docentes Carlos Fasabi y Doris Matos.



La piscigranja es un proyecto para los alumnos de cuarto y quinto grado y está a cargo del docente Carlos Fasabi. El objetivo de este curso es brindar a los alumnos conocimientos técnicos para el trabajo en sus chacras con el fin de tener una mejor producción de alimentos y comercializarlos. Los tres proyectos que maneja el colegio se ejecutan en terrenos que han sido donados por la comunidad nativa de Ponchoni. Dado que la producción de café beneficia económicamente al colegio, cuando tienen que recoger el grano, participan todos los alumnos de todos los grados. Entre mayo y julio es prioridad realizar las actividades relacionadas con la cosecha, el molido y el secado del café.



*Figura 24.* Jocabeth trabajando en el huerto  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 25.* Cosecha de café  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 26. Proceso de pelado del café*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 27. Lavado del café*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012





*Figura 28. Secado del café*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 29. Trabajo en la poza*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

En los cursos de EPT e Industrias Alimentarias, los alumnos tienen mayor libertad para interactuar entre ellos y con los docentes. Las clases son principalmente en la chacra y en la cocina, respectivamente. Los alumnos se agrupan espontáneamente y asumen distintas responsabilidades. Es usual que hombres y mujeres trabajen por separado, pero también interactúan en grupos mixtos debido a la inasistencia de alumnas. Cuando se trabaja en el huerto o la chacra el trabajo más pesado lo asumen los hombres, cuando se trabaja en la cocina, las mujeres asumen los roles principales; sin embargo, hay jóvenes hombres que no tienen reparos en mostrar sus habilidades en las cocina, después de todo, lo mismo hacen en sus casas.

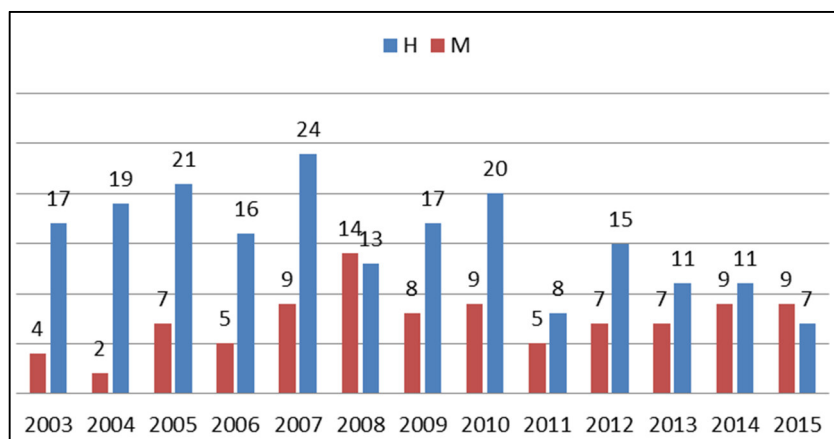
Se hizo observación de aula en las clases de Formación Ciudadana y Cívica dirigidas a los alumnos de primero, segundo y tercer grado de secundaria por un periodo de 6 semanas. El tema tratado fue diversidad cultural. Los alumnos de primer y segundo grado tenían clases juntos. El docente priorizó el que los alumnos reconocieran sus manifestaciones culturales propias y luego se enfocó en la diversidad cultural que existe en el país con el video *The royal tour*. Este mismo video les mostró a los alumnos de tercer grado. En él se pudo diferenciar los distintos paisajes peruanos, la diferencia de geografía, sobre todo el suelo y el clima, la vestimenta, los alimentos, el transporte, la flora y fauna de cada región. El video fue visto dos veces por cada grupo.

Los alumnos se dan cuenta de las diferencias socioculturales y económicas de los peruanos por el modo de vestir y los bienes que tengan. Se sorprenden al saber que existen otros grupos indígenas en la Amazonía, como es el caso de los yaguas que aparecen en el video. Igual les sorprende cómo viven los quechuas cusqueños, su vestimenta y alimentación. Se sienten más identificados con los yaguas y les causa extrañeza la Costa por su aridez y falta de verdor.

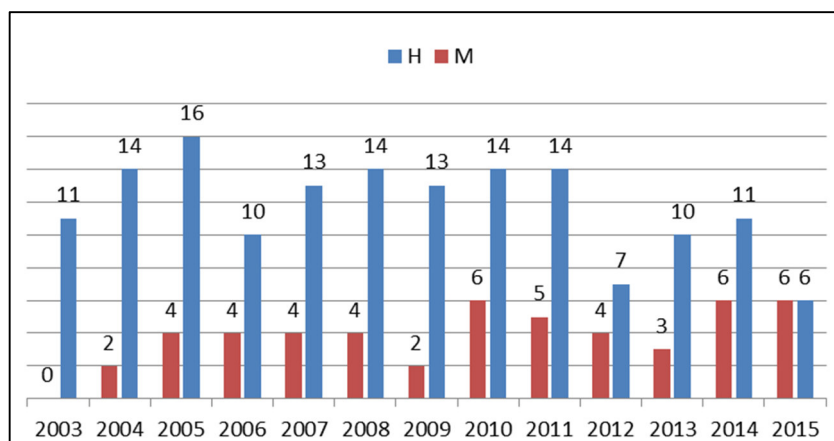
Con el paso de los días, los alumnos son conscientes de aquellas manifestaciones ashéninkas propias. No obstante añaden a la cultura material de sus ancestros, herramientas como el machete o el hacha que emplean en la chacra. Entonces se habla del contacto cultural. Se empieza hablando de la colonización, lo cual resulta familiar para los alumnos quienes saben que la existencia del pueblo Oventeni en el centro de su Gran Pajonal es resultado de un proceso de colonización que trajo muchas muertes y sufrimiento a su pueblo. Se procede a listar los aspectos positivos y negativos de la colonización y los alumnos —exclusivamente los hombres, dado que las mujeres solo participan si se les pide o pregunta directamente— intervienen activamente. Todos están de acuerdo en que hubo esclavitud y servilismo, enfermedades y muertes, apropiación indebida de territorio. Entre lo positivo destacan que ahora tengan otros alimentos, medicina occidental, que haya cerveza, variedad de ropa, escuela y el castellano como un segundo idioma en el Gran Pajonal.



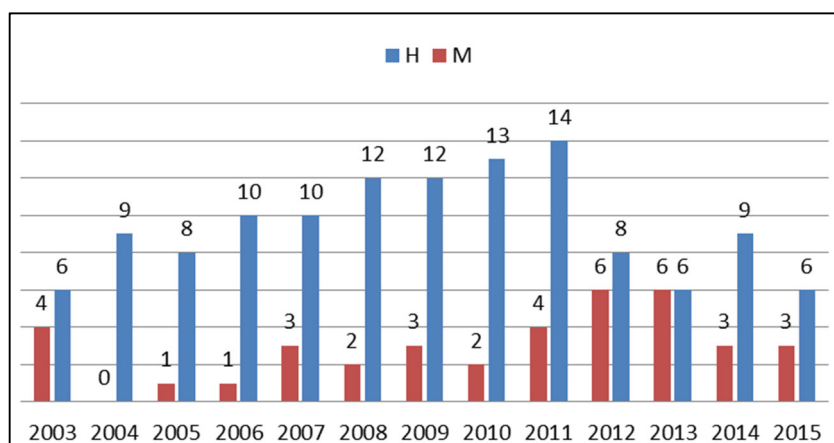
Lamentablemente, el docente insiste en que deben adquirir conocimiento formal, mejorar el dominio del castellano para ser mejores que sus paisanos y lograr el desarrollo de su pueblo. A continuación, mostraré los gráficos de datos estadísticos de alumnos que han concluido algún grado del nivel de educación secundaria en Mañarini-B desde el año 2003. Las figuras se muestran desde el primer hasta el quinto grado de secundaria y según el género.



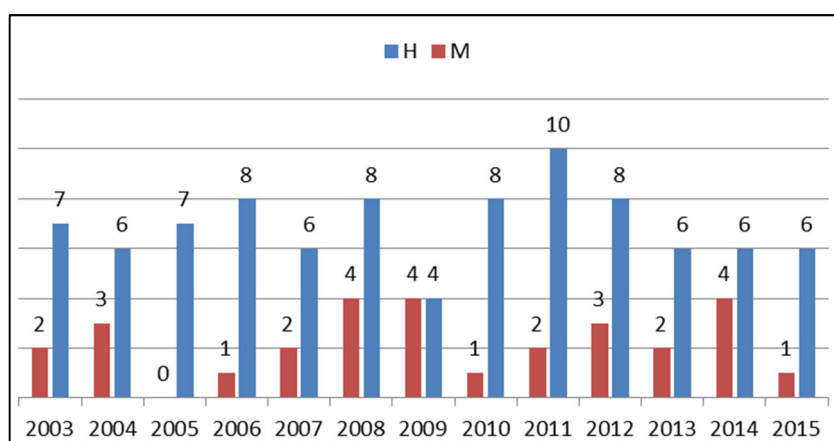
*Figura 30.* Alumnos que culminaron 1er grado de secundaria en Mañarini-B  
Elaboración propia



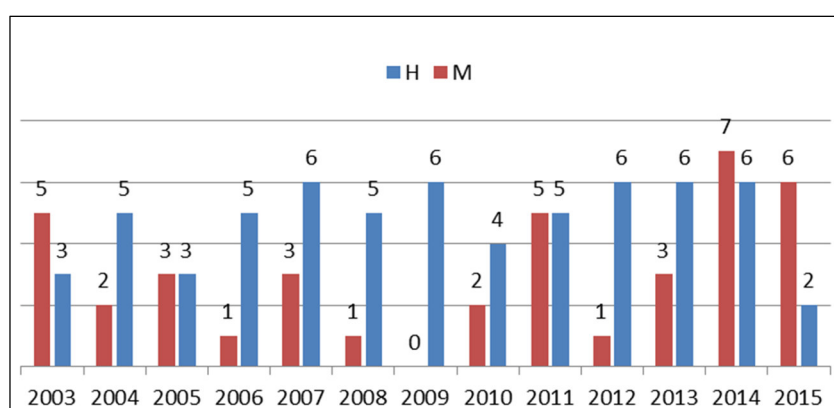
*Figura 31.* Alumnos que culminaron 2do grado de secundaria en Mañarini-B  
Elaboración propia



*Figura 32.* Alumnos que culminaron 3er grado de secundaria en Mañarini-B  
Elaboración propia



*Figura 33.* Alumnos que culminaron 4to grado de secundaria en Mañarini-B  
Elaboración propia



*Figura 34.* Alumnos que culminaron 5to grado de secundaria en Mañarini-B  
Elaboración propia

Se aprecia que siempre han asistido más hombres que mujeres y que la cifra de alumnos disminuye en cada grado.

### 7.5.3.2 *Pankinkari-B*

Pankinkari-B como institución educativa autónoma se forma en el año 2008. Antes de eso, los alumnos de las comunidades nativas del Sector Carretera debían estudiar en Mañarini-B, trasladarse y albergarse con alguna familia en la C. N. Ponchoni o estudiar en alguna comunidad asháninka o caserío del distrito Rio Tambo en la provincia de Junín. La tendencia, sin embargo, era simplemente no estudiar y quedarse en sus comunidades trabajando.

Por presión política (liderazgo de las autoridades indígenas) y ubicación geográfica (margen de la carretera Puerto Chata-Atalaya) se eligió la C. N. Chinchani como sede de la segunda institución educativa de características bilingües para el nivel de educación secundario en el Gran Pajonal. Este centro tiene 3 espacios construidos de madera, calamina y hojas de shapaja: la dirección (integrada de primaria y secundaria), un aula pequeña y un aula con 4 salones. La energía eléctrica que obtienen es mediante paneles solares. Las aulas solo tienen mobiliario; no existen estantes con libros o decoración didáctica en las paredes. Los alumnos cocinan sus alimentos para servirlos durante el recreo en un fogón en el espacio comprendido entre las aulas y la dirección. Solo las mujeres se turnan para cocinar.



*Figura 35.* Alumnas preparan el desayuno en C. N. Chinchani  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

A esta institución, los alumnos van vestidos con la ropa que usan diariamente en la comunidad: la mayoría de mujeres usan cushmas o alternan esta indumentaria con

pantalónetas a la rodilla y polos; los hombres visten jeans o shorts y polos. Muy pocos usan el uniforme escolar, además lo usan incompleto, es decir, les faltan los zapatos o la camisa. No obstante, el día del desfile por fiestas patrias, la mayoría usó uniforme escolar. Los docentes señalan que no han podido ejercer disciplina en la comunidad, donde todos son “muy ashéninkas” y “no entienden” que la escuela sirve para que “sean mejores personas”. Por otro lado, muchas mujeres están embarazadas y otras asisten con sus recién nacidos a las clases. Ellas son originarias de la comunidad Chincheni y sus esposos también son alumnos; si fueran de otra comunidad, probablemente no asistirían a clase.



*Figura 36* Alumnos de 3er grado de secundaria  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Las edades de los alumnos en secundaria oscilan entre once y más de cuarenta años. En quinto de secundaria estudiaban algunos padres de familia como la esposa del jefe de Chincheni, el segundo jefe y el presidente de Apafa, quienes decidieron terminar sus estudios cuando se creó Pankinkari-B en su comunidad. La comunidad ha reservado un área con casas de madera como albergue para los alumnos que son de otras comunidades. En el 2012, había cuatro alumnos y dos alumnas procedentes de las CC. NN. Mancoete e igual número de Bajo Shimpi, que son las comunidades limítrofes con Chincheni.

La comunidad ha donado dos terrenos como chacras para la institución educativa: Una chacra al sureste de la comunidad y la otra en la parte noreste. Ambos terrenos

están en la parte alta de la montaña y desde ahí se puede ver la comunidad. Las dos se encuentran cerca: a aproximadamente 20 minutos de camino de la comunidad, pero para acceder a la que se encuentra en la parte noreste, se debe surcar en bote el río Unini. En estos terrenos se siembra papaya, plátano, yuca y maíz.



*Figura 37.* Alumnos surcan el río Unini para ir a la chacra  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Durante la observación del trabajo en las chacras en el mes de julio de 2012, se apreció que recién se estaba quemando y limpiando las áreas para sembrar maíz. El profesor encargado del curso, Nilton Díaz, me indicaba que recién ese año pudieron trabajar las chacras con relativo éxito porque los alumnos y comunidad en general se oponían a realizar ese trabajo como parte de la enseñanza del nivel de educación secundaria. Fue difícil hacer entender que el trabajo técnico es parte del proceso de enseñanza. Los líderes se negaban a perder tiempo en el campo haciendo un trabajo que siempre han hecho y del cual no necesitan mayor conocimiento, porque no pretenden comercializar sus productos.





*Figura 38. Quema y roza*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 39. Alumnos limpiando la chacra*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 40. Alumnos sembrando maíz*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012





*Figura 41.* Alumna quemando la maleza  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 42.* Alumnas macheteando  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 43.* Alumnas descansando en la chacra  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

En efecto, los alumnos sostenían que la escuela es para aprender conocimientos occidentales, no para trabajar en la chacra. El manejo de la tierra no es algo nuevo para ellos y no creen que un mestizo pueda enseñarles a mejorarla. Los líderes argumentaban que preferirían tener más horas de castellano, porque eso es lo que necesitan, pero el docente a cargo falta mucho. Ya había pasado medio año escolar y el docente había avanzado con cada grado solo temas introductorios como el abecedario y el sustantivo para los dos primeros grados y la oración para los tres últimos.

Por otro lado, los jóvenes emplean su tiempo libre jugando fútbol o vóley. Además, les gusta pasear en la orilla del río y bañarse en sus aguas o en la quebrada. Después de las clases en el colegio se reúnen para salir en grupo a jugar algún deporte.



*Figura 44.* Alumnos juegan fútbol  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 45.* Alumnos juegan vóley  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



El área de Formación ciudadana y Cívica era dictado por el técnico agropecuario Nilton Díaz, quien enseñaba lo mismo que él había aprendido en la escuela: los símbolos patrios y reglas de civismo para ser mejores ciudadanos. Me cedió el mes de mi permanencia en Chinchani para hacer las clases y así pude aplicar el instrumento *Focus Group* con los alumnos de 3er, 4to y 5to grado.

En primer lugar, se discutió sobre la visión que tienen de sí mismos los estudiantes. Todos se consideran ashéninkas porque son del Gran Pajonal y son comuneros, cuidan y protegen los límites de Chinchani y no aceptan a mestizos en su comunidad. Este etnocentrismo se revelaba también en el dominio de la lengua materna y algunas prácticas económicas de subsistencia. Los ashéninkas de Chinchani se niegan a criar animales. Ya no abren tiendas o puestos de frutas en la carretera porque no les fue bien con la administración y prefieren seguir con sus prácticas de recolección, pesca y cacería.

En segundo lugar, cuando identifiqué los elementos culturales característicos de su identidad, todos hacían referencia a elementos tradicionales como la cushma, el tejido, el tsarato, el masato, el *ibenki*, el arco y la flecha, etc. Cuando les hice notar la ropa occidental, el cabello teñido de un joven, la moto del hijo mayor del líder, solo dijeron que eso no era ashéninka, pero que no les afectaba; es decir, nadie dejaba de ser ashéninka por usar cosas de los mestizos; incluso si se casaran con mestizos, no dejarían de ser ashéninkas.

En tercer lugar, respecto a los roles que cumplen en su comunidad según el género, los estudiantes ashéninkas de Pankinkari-B indican que hay actividades en el monte que solo hacen los hombres como cazar y usar algunas plantas, igual es para la mujeres, pero, en la casa, las parejas jóvenes se apoyan mutuamente, dado que ambos estudian. Entonces, el hombre puede mover el masato que ya preparó su mujer para cuidar que fermente, puede cargar a los hijos menores y asearlos o pasar tiempo con ellos, lleva agua a la cocina, incluso algunos saben cocinar, pero lo hacen solo al interior de sus casas, no en público; por eso, no cocinan en el colegio.



*Figura 46. Abel Avenchari cuidando a su pequeño hijo*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 47. Alfonso Rimer cuidando a su hija*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Finalmente, discutimos el tema de la modernidad y cómo afecta o beneficia a las comunidades nativas. Los alumnos quieren un cambio en su sociedad en el sentido de mejoras en infraestructura, quieren un parque moderno donde puedan pasear, energía eléctrica, teléfonos. No rechazan el desarrollo, al contrario, por eso vendieron sus bosques para obtener dinero de la madera y construir casas de este material y de calamina.



*Figura 48. Exposición de Alberto Zumayta*

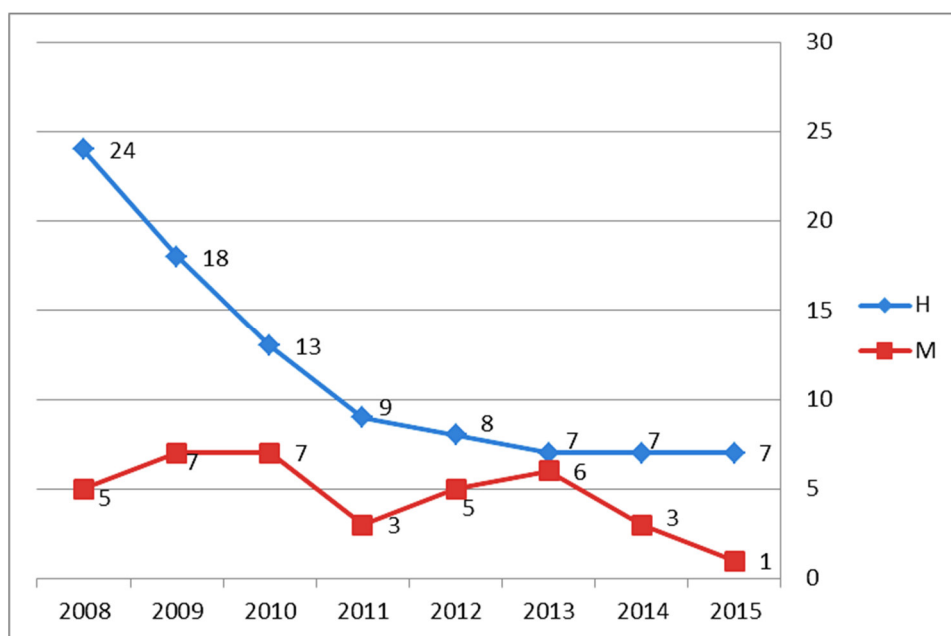
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

En Pankinkari-B, se observó una pequeña sociedad de alumnos más uniforme que en Mañarini-B en el sentido de que no había discriminación entre los estudiantes porque uno sea más civilizado que otro. No ocurre que se agrupen por el mejor dominio del castellano o de su lengua materna como sucede en Mañarini-B. Los alumnos se comunicaban en ashéninka todo el tiempo, solo cuando hablaban con los docentes o visitantes empleaban el castellano. Los alumnos de secundaria no tenían aspiraciones profesionales con excepción de Héctor Linder Aventzari,<sup>40</sup> quien actualmente cursa el noveno ciclo de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Católica Sedes Sapientiae en la ciudad de Atalaya. Entre los estudiantes hombres, algunos

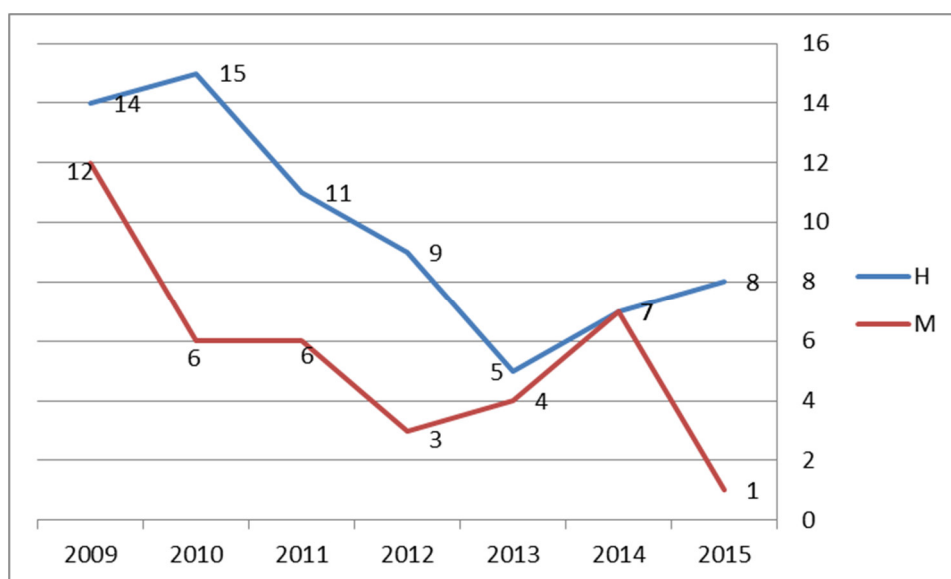
<sup>40</sup> Véase la entrevista completa a este joven en la sección de anexos.

tenían el deseo de ir a cumplir el servicio militar y luego regresar a sus comunidades. Los demás permanecieron como comuneros.

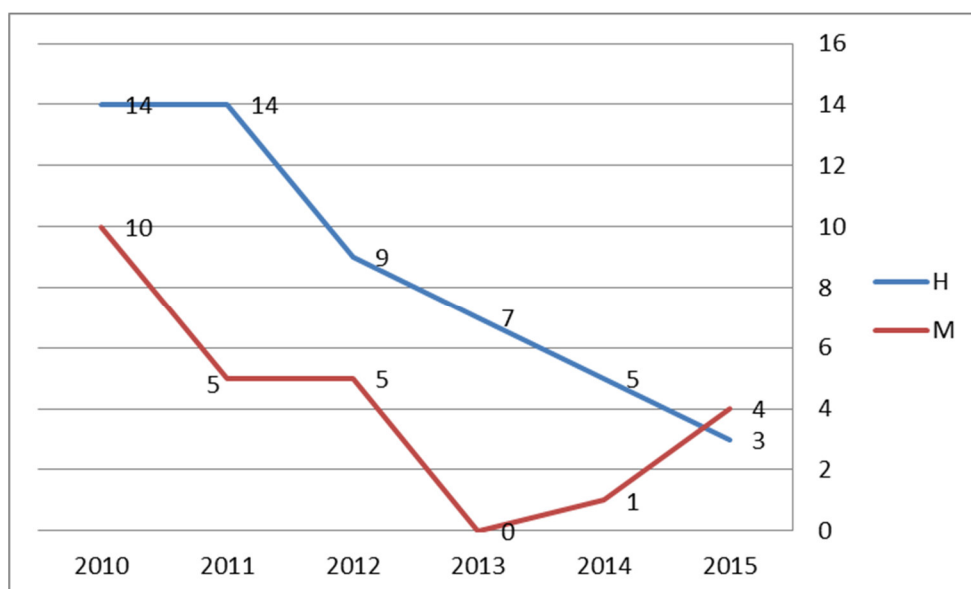
A continuación, se muestran los datos estadísticos del número de alumnos que ha concluido cada grado del nivel de educación secundaria. Las figuras se ordenan de primer a quinto grado y en ellas se aprecia que a pesar de la motivación y esfuerzo por crear la institución educativa de Pankinkari-B, cada año el número de alumnos disminuyó en lugar de aumentar. Al igual que en Mañarini-B, el número de alumnos hombres es mayor que el de las mujeres.



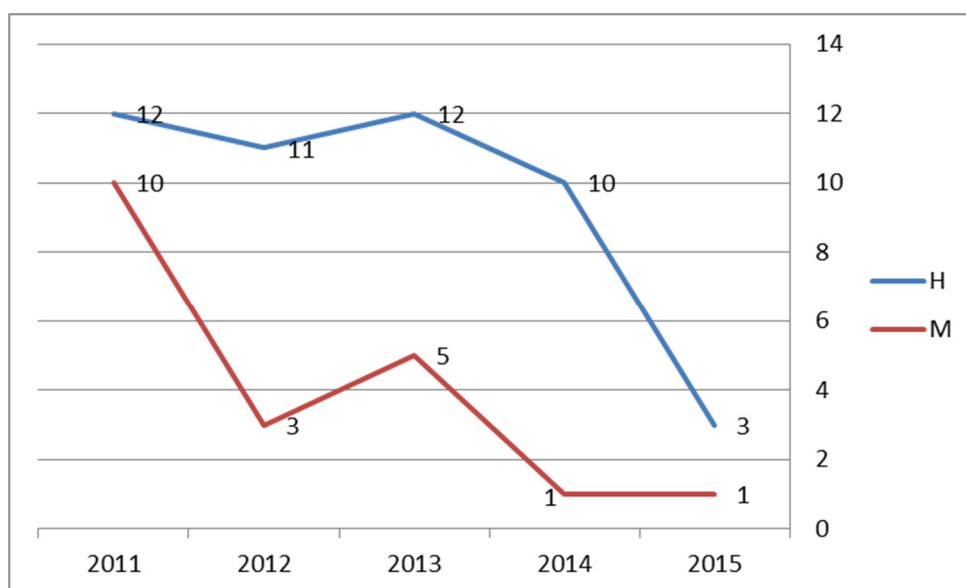
*Figura 49.* Alumnos que culminaron 1er grado de secundaria en Pankinkari-B  
Elaboración propia



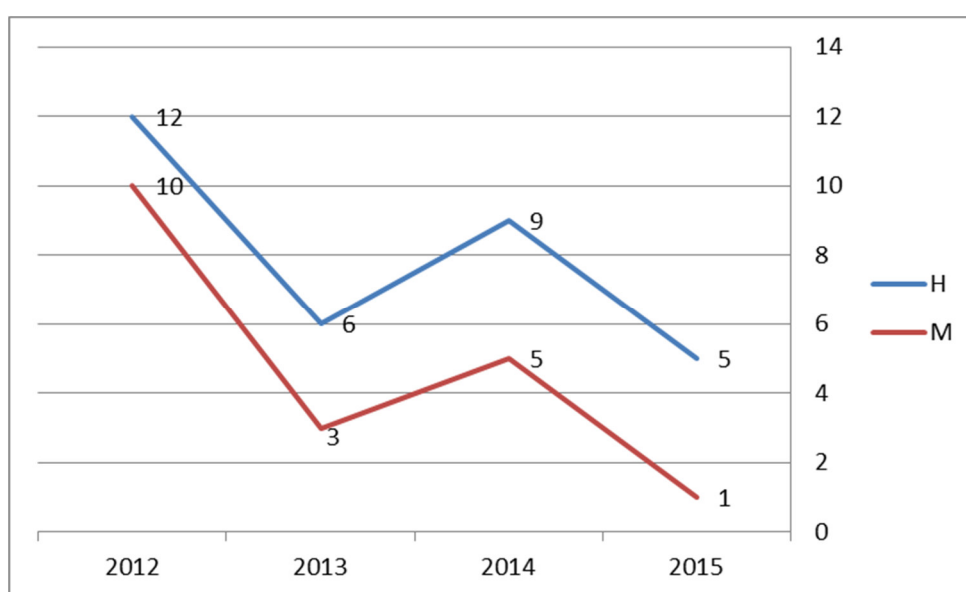
*Figura 50.* Alumnos que culminaron 2do grado de secundaria en Pankinkari-B  
Elaboración propia



*Figura 51.* Alumnos que culminaron 3er grado de secundaria en Pankinkari-B  
Elaboración propia



*Figura 52.* Alumnos que culminaron 4to grado de secundaria en Pankinkari-B  
Elaboración propia



*Figura 53.* Alumnos que culminaron 5to grado de secundaria en Pankinkari-B  
Elaboración propia

## 7.6 Beneficios que ofrecen las II. EE. en el Gran Pajonal

Los beneficios que las instituciones educativas brindan a la comunidad están relacionados a su organización socioespacial; es decir, las familias dejan el patrón de asentamiento disperso para establecerse en las inmediaciones de la escuela; los padres de familia se agrupan en Apafa y Conei. La escuela es muchas veces el centro donde se realizan las reuniones comunales. Genera, de esta manera, una



reorganización social encabezada por el o la presidente de Apafa. En ese sentido, la escuela crea líderes al distribuir entre los padres de familia responsabilidades directas asociadas a la educación de los niños y jóvenes.<sup>41</sup>

La escuela es el primer contacto que tienen los niños ashéninkas con el mundo occidental y el espacio donde pueden adquirir los conocimientos no indígenas como herramientas para relacionarse con los mestizos y establecer relaciones sociales y comerciales. Lo que los comuneros esperan de la escuela es que sea un espacio de participación indígena, un espacio público que forme futuros líderes y ponga en igualdad de condiciones a los jóvenes indígenas frente a los mestizos.

Los conocimientos más valorados y exigidos por los padres son un mejor dominio del castellano y saber las operaciones básicas de las matemáticas. Los líderes reconocen que el acceso al conocimiento técnico y político de la sociedad dominante es necesario entre ellos para garantizar que no sean engañados por instituciones y empresas públicas y privadas, para que logren que sus pedidos sean atendidos por el Estado.

En términos políticos, la escuela del nivel de educación primaria, como institución, le da legitimidad a la formación y establecimiento de nuevas comunidades; por eso, cuando se crean nuevos anexos, uno de los objetivos inmediatos es solicitar una escuela en la comunidad.

## **7.7 Limitaciones de la EIB en el Gran Pajonal**

En esta sección, me referiré a las limitaciones que he encontrado en las II. EE. del nivel secundaria. En primer lugar, no existe un diálogo intercultural, lo cual repercute negativamente en los alumnos que ingresan a primer grado. No existe una relación de intercambio y reciprocidad entre personas que se relacionan en el ámbito escolar: alumnos y docentes. Los docentes hispanos perciben su visión del mundo como más elaborada, sus conocimientos de alcance más amplio y su lengua como más sofisticada. Consideran que su cultura es la meta que deben alcanzar los estudiantes.

---

<sup>41</sup> Sin embargo, dado en analfabetismo de la mayoría de padres, muchos solo participan en las actividades de faena y se encargan de que sus hijos asistan a clases. Por lo demás, no existe la práctica de exigir que los hijos dediquen horas al estudio o repaso fuera de las instituciones educativas.

Otros simplemente se dejan llevar por los prejuicios y etnocentrismo y no cumplen su labor como docentes considerando que es una pérdida de tiempo por el arraigo cultural que muestran los jóvenes. Así son comunes actos perlocutivos como: “No debes tomar masato.” “No tengan hijos”. “Deben venir uniformados”. “Si no traen uniforme, tendrán que usar cushma” (como si vestir como ashéninka fuera un castigo. Entonces se refuerza la distinción social). “Deben venir a la escuela para superarse.” “No deben ser como esos paisanos que nunca han estudiado.” Estos actos de habla reflejan ignorancia y una visión negativa de la cultura originaria de los estudiantes.

En segundo lugar, las políticas de inversión en la educación se dan solo en el aspecto del desarrollo en infraestructura y aun así las condiciones de los centros educativos son precarias: falta equipamiento, una adecuada biblioteca, laboratorios, etc.<sup>42</sup> No se apuesta por mejorar la calidad educativa mediante un programa real de educación intercultural bilingüe. Las capacitaciones que reciben los docentes se dan durante el año escolar. Asisten al menos a una cada mes además de ausentarse cuando cobran su remuneración, por salud, para realizar trámites, etc., lo cual genera que los alumnos pierdan clases. Además los capacitan en temas menos importantes que la interculturalidad que es el camino para el diálogo entre docentes y alumnos. Si al menos antes de llegar a las aulas al inicio del año escolar se hubieran leído una etnografía del pueblo indígena donde van a trabajar... El docente no conoce nada sobre la cultura del pueblo indígena al que va a servir con su profesión.

En tercer lugar, no se puede controlar el ausentismo escolar. Los alumnos faltan de manera prolongada a clases por diversas razones como la actitud peyorativa de los docentes hacia la cultura ashéninka, periodos de cosecha del café (generalmente entre mayo y julio), factores climatológicos (lluvias torrenciales, crecidas en las quebradas), actividades comunales, problemas familiares, escasez de alimentos, etc. Cuando se le sugirió a los directores de las instituciones aplicar el calendario comunal para reprogramar las clases, dijeron que los padres se negaban a enviar a sus hijos todo el día o los fines de semana al colegio; por lo tanto, no era posible.

---

<sup>42</sup> En la biblioteca de Mañarini-B y Pankinkari-B se encontró, por ejemplo, diccionarios de inglés y ni un solo diccionario de español que es lo que realmente necesitan los alumnos bilingües.



## 7.8 Conclusión

La escuela, como parte del proceso de construir una sociedad plural y justa, no cumple el desafío de aceptar saberes diferentes en la producción del conocimiento o de respetar una cultura diferente a la occidental. Con esto genera el rechazo de muchos estudiantes y miembros de la comunidad, quienes solo ven en la escuela un espacio para adquirir los conocimientos necesarios que les permitan interactuar con los mestizos y no ser engañados.

Debido a esta disociación de principios, la escuela como institución dentro de las comunidades intensifica la segregación comunal al validar la categoría del ashéninka “civilizado” como estatus social. No obstante, el impacto no es significativo en las comunidades, porque quienes asisten a la escuela y concluyen sus estudios son la minoría, generalmente hijos de líderes y obligados por sus padres. Al salir a las ciudades a continuar sus estudios superiores muchos migran definitivamente aunque esto no necesariamente implica desvincularse del Gran Pajonal, del *keshii*.

La educación debería estar organizada sin perder de vista la identidad sociocultural de la comunidad en la cual está establecida. De ese modo, podría incluirse o darle la debida importancia a los saberes locales, saberes relacionados con la naturaleza, el medio social y cultural para que sobre esa base se adquiriera el conocimiento de las ciencias y de las técnicas de la cultura occidental. Los docentes deberían tener en cuenta que sus prácticas educativas resultan en la construcción de una nueva identidad indígena. La escuela niega las diferentes identidades culturales y el acceso a condiciones de igualdad entre sus miembros con el fin de alcanzar la igualdad con los segmentos dominantes. El vóley es reflejo de eso. La necesidad de ser competitivos para ganar respeto social.

## **CAPÍTULO VIII**

### **DESARROLLO E IDENTIDAD**

#### **8.1 Introducción<sup>43</sup>**

Los estudios antropológicos: etnográficos y etnohistóricos que se han hecho sobre los ashéninkas del Gran Pajonal (Bodley, 1970; Varese, 1973; Anderson, 2002; Hvalkof y Veber, 2005, principalmente) describen y explican las características socioeconómicas y culturales de los ashéninkas llamados originalmente “campas” junto a otros pueblos Arawak. Estos estudios no abordan directamente el aspecto de la identidad cultural sino que al describir la idiosincrasia de este pueblo, su historia, economía y costumbres, asocian la identidad al modo de vida tradicional ashéninka, de modo que al compararlos con otros grupos interétnicos como los asháninkas de los ríos Ene, Tambo y Perené, por ejemplo, los ashéninkas se encumbran como indígenas tradicionales que preservan modos de vida originarios y que, por consiguiente, mantienen una identidad étnico-cultural muy arraigada y sólida.

Así, el Gran Pajonal es considerado un centro tradicional a pesar de que muchas comunidades se han visto influenciadas por la economía del mercado nacional, lo cual ha generado la aparición de nuevas necesidades y la búsqueda de actividades económicas que generen ingresos salariales. La realidad es que, ante estas circunstancias, algunos ashéninkas optan por no asimilar la economía impuesta por la modernidad mientras que otros intentan adaptarse a los cambios.

---

<sup>43</sup> Este capítulo se ha elaborado sobre la base de dos ponencias presentadas en los últimos años: “Construcción identitaria en la modernidad de los ashéninkas” (Fernández, octubre 2012) y “Formación ciudadana y cívica en la educación secundaria bilingüe del Gran Pajonal (Ucayali-Perú)” (Fernández, octubre 2013).

En el marco nacional, los ashéninkas al igual que otros grupos étnicos se vieron obligados a reconstruir su identidad tras la amenaza colona de despojarlos de su territorio. Varese (2013) indica que

lo que ocurrió entre el inicio de las actividades de la División de las Comunidades Nativas de la Selva, en 1969, y la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas de la Selva, en 1974, fue un proceso intenso y acelerado de “politización” o “etnopolitización” de los pueblos y comunidades indígenas de la selva. El mismo cambio de nombre de “tribus”, “selvícolas”, “indios”, “chunchos” a la designación oficial de Comunidades Nativas de la Selva y la intención explícita del gobierno de designar cada pueblo indígena con su propio nombre étnico, en su propia lengua, significó un salto cualitativo impresionante en la autopercepción identitaria indígena (p. 73).

Debemos tener en cuenta que el proceso histórico de la colonización del Gran Pajonal, así como la llegada de la modernización no solo a través de bienes materiales, sino ideológicos, influyen en la autoidentificación de los distintos grupos generacionales, en especial de los jóvenes. En este capítulo, se pretende explicar cómo ellos viven el proceso de modernización en su sociedad y cómo esto influye en la construcción de su identidad. Para esto, considero importante mostrar una cronología del desarrollo de la modernidad en la zona y plantear la problemática del entorno sociocultural en el que se desenvuelven los ashéninkas, especialmente los jóvenes en edad escolar, quienes están más propensos a los cambios producto de la modernidad tecnológica, y porque la educación y nuevas necesidades de tipo social hacen que salgan de sus comunidades y adopten otras costumbres.

## **8.2 La modernidad en el Gran Pajonal**

La primera comunidad nativa que visité en el Gran Pajonal, en el 2006, además de Ponchoni, el centro político, fue Shumahuani una de las más tradicionales y alejadas de Ponchoni (ocho horas a pie en aquel entonces). Observar la forma de vida de los comuneros era evidenciar tantas lecturas antropológicas leídas sobre ellos. Los representantes indígenas del Gran Pajonal, conocen muy bien su territorio y a su gente. Me recomendaron ir a Shumahuani si quería ver costumbres locales. Esto me

indicó que ellos conocen muy bien el nivel de desarrollo económico alcanzado por cada comunidad, lo cual depende de factores tales como su cercanía al centro poblado Oventeni y al alcance de la trocha carrozable que se extiende día a día en su territorio con el principal fin de extraer la madera de sus bosques.

Con el transcurrir del tiempo y la visita a otras comunidades, noté la preocupación de los líderes indígenas por fomentar la modernización de sus comunidades a través de la adquisición de servicios como agua, electrificación y telefonía, además del mantenimiento de las carreteras Satipo-Oventeni y Satipo-Atalaya que cruzan el territorio pajonalino.

El principal sistema de comunicación está basado en la radiofonía. Actualmente el sistema de radiofonía se ha instalado en las 33 comunidades con sede principal en la comunidad nativa de Ponchoni. La mitad de radios están operativos, la otra mitad están inactivos por falta de mantenimiento y reparación técnica.

10 comunidades Ashéninkas ubicadas en el valle del Gran Pajonal – Oventeni, también cuentan con el servicio de telefonía fija, gracias al proyecto Provisión del Servicio de Voz en Banda Ancha para Localidades Rurales del Perú – BAS, que financia el Gobierno Central mediante el Ministerio de Transportes y Comunicaciones: Centro Selva Quirishari, Javiroshi, Pauti, Mancoete, Materiato, Ponchoni, Quiteriavo, Quemporiquishi, Janteni y Shenontiari son las comunidades nativas beneficiadas con el proyecto en mención. Actualmente, Ponchoni y Oventeni cuentan con servicio de telefonía móvil e incluso en Oventeni hay señal de internet, aunque el servicio es muy lento.

En octubre del 2008, puede estar presente en un congreso ashéninka celebrado en la comunidad nativa Ponchoni. Asistieron representantes de 20 de las 34 comunidades nativas del Gran Pajonal en ese entonces, y se trataron temas concernientes al territorio, la salud y la educación, ejes temáticos de cualquier reunión importante. Se discutió, además, el problema de diálogo existente entre los líderes jóvenes que habían asumido la dirección de algunas comunidades y su falta de respeto a los líderes antiguos. Se notaba un quiebre generacional entre jóvenes y adultos o ancianos que buscaban resolver con un llamado de atención a los líderes presentes.

Los adultos y ancianos se jactan de haber logrado un autogobierno y liberado de la esclavitud a los ashéninkas, de haber luchado contra el terrorismo, haber apoyado la instauración de la educación bilingüe en la región y llevar mejoras a la calidad de vida de los comuneros, todo con miras a lograr su inserción en la vida sociopolítica nacional y lograr “civilizarse”.<sup>44</sup> El discurso de estos líderes indica que la modernidad en el Gran Pajonal fue una lucha, una disputa entre ashéninkas y no ashéninkas, quienes ocuparon el Gran Pajonal fomentando que surjan enfermedades, apropiándose de tierras que tenían dueños y esclavizando a los habitantes del *keshii*. El proceso de colonización trajo consigo la limitación de la libertad del ashéninka y recuperarla era ganar la dirección del camino hacia la modernidad, porque ya no había marcha atrás.

Los nuevos líderes, en su mayoría jóvenes entre 18 y 25 años, no respetan a los mayores en el sentido de que no les consultan sobre las acciones que deben tomar para administrar sus comunidades, las cuales están alcanzado autonomía gubernamental debido a la economía extractiva que adoptan. Sin embargo, están también aquellos jóvenes que no participan de la vida política del Gran Pajonal, que mantienen el estilo de vida tradicional, es decir, no estudian, forman una familia a muy temprana edad y se dedican a trabajar sus chacras, lo cual también es mal visto por los líderes, quienes creen que esa conducta no los llevará al progreso.

Todo este proceso de “la llegada de la modernidad” al Gran Pajonal debe haber alterado las identidades de los sujetos y creado brechas generacionales, tal como suelen comentar algunos miembros de la sociedad ashéninka. Se puede afirmar que la puesta en práctica de medidas en busca de alcanzar el desarrollo dentro del Gran Pajonal ha generado cambios sociales diversos, pero los individuos pueden aceptar la nueva configuración de su sociedad, así como rechazarla. Según Appadurai (1996: cap. 2) el mundo moderno, de la globalización, se distinguiría por “el nuevo papel que jugaría la imaginación en la vida social”, es decir, la *imagen*, la producida mecánicamente; lo *imaginado*, la idea de comunidad; y el *imaginario*, entendido como un paisaje construido de aspiraciones colectivas. La nación ashéninka es

---

<sup>44</sup> Muchos ashéninkas distinguen a sus pares como “civilizados” o “no-civilizados/paisanos” según el dominio que tengan del castellano, lo cual está estrechamente relacionado al nivel de instrucción alcanzado como ya he descrito en el cap. VI, sección 6.5.

concebida como una unidad en el imaginario de todo pajonalino. Esa identidad colectiva se evidencia en la defensa acérrima que se hace del territorio y el valor que adquiere la lengua originaria como símbolo de identidad. Sin embargo, lo imaginado varía según algunas variables sociales como la edad y el género, aunque la imagen es construida por los líderes pajonalinos quienes ejercen autoridad, regulan la conducta social y también administran las comunidades.

Pero, ¿cuándo exactamente llega la modernidad al Gran Pajonal? Bodley (1970, p. 3) indica que en la sociedad ashéninka-asháninka, denominada inicialmente *campa*, se pueden observar tres periodos que corresponden al tipo de contacto con sociedades no indígenas:

- 1) El periodo franciscano de 1635 a 1742
- 2) El periodo intermedio de 1742 a 1870
- 3) El periodo moderno de 1870 en adelante.

Entre los tipos de adaptación económica que indicarían el acceso a la modernidad, Bodley (1970, p. 1) se interesa por estos dos: (1) un grupo ha establecido relaciones económicas permanentes con los llamados patrones para quienes trabajan y de quienes obtienen ingresos económicos y (2) un grupo puede vivir en misiones, usar el dinero para adquirir bienes y servicios como acceso a una educación que les permite insertarse en la economía nacional.

En ese sentido, Bodley (1970, p. 147) señala que, en el Gran Pajonal, Tsiaventeni y Pauti son comunidades nativas modernas de afiliación adventista. No solo la religión habría influido en la consolidación de comunidades modernas ashéninkas, sino también la educación bilingüe. Al respecto, puedo señalar que ni la religión ni la escuela como instituciones han logrado cambiar radical y permanentemente el estilo de vida ashéninka, debido a que (1) las autoridades religiosas se han aproximado a este pueblo originario con prejuicios e imposiciones: “salvajes que necesitan ser salvados”, deben dejar de creer en el *sheripiari* ‘sabio curandero’, dejar de tomar masato, etc.; (2) el acceso a la educación ha sido paulatina y deficiente por desinterés de los comuneros, la falta de docentes, de materiales educativos, de infraestructura, etc.

En la actualidad, algunos comuneros se consideran creyentes bajo la doctrina de alguna religión, pero ello no limita su conducta como ashéninkas. Por otro lado, todas las comunidades nativas y anexos tienen escuelas primarias, pero a nivel secundario solo hay tres y no cubren la demanda de la población. El docente es el principal problema para que la educación tenga éxito y no haya deserción ni ausentismo escolar. Lamentablemente, la mayoría de profesores son mestizos, no conocen la lengua ni la cultura de este pueblo y tienen problemas para adecuarse a una comunidad donde incluso pueden encontrar que todos los niños son monolingües en la lengua originaria.<sup>45</sup> Otros criterios se emplearían para determinar la modernidad o no de las distintas comunidades nativas que integran el área del Gran Pajonal; por ejemplo, la organización sociopolítica local, los servicios instalados, el acceso a las carreteras principales y los proyectos agropecuarios como veremos más adelante.

### ***8.2.1 El proceso de recolonización del Gran Pajonal***

La recolonización del Gran Pajonal se da casi 200 años después de la rebelión de Juan Santos Atahualpa. Durante ese periodo, los ashéninkas mantuvieron contacto intratribal que no fue necesariamente positivo debido a las correrías en la época del caucho y la lucha por territorio. Entonces, puedo afirmar que los ashéninkas del Gran Pajonal fueron los últimos indígenas de la Selva Central en ser colonizados. Este factor es la causa de que la mayoría de sus manifestaciones culturales originarias se mantengan, como la vitalidad de la lengua materna. Además, esta etapa es muy reciente en la memoria colectiva y se ha transmitido en tres o cuatro generaciones mediante la oralidad.

Por ejemplo, al trabajar con los alumnos en aula y tratar el tema del contacto cultural, se les pidió que listaran lo positivo y negativo de la colonización. Inmediatamente, llenaron la columna de aspectos negativos con frases como “muerte”, “destrucción”, “enfermedad”, “esclavitud”, “robos”, “golpes”, etc. Mediante la tradición oral, los jóvenes han escuchado de sus abuelos los relatos de la colonización y la perversión del colono. Al darles ejemplos de cosas positivas, reaccionan y valoran que ahora tienen motos, celulares, cerveza, ropa, medicina, etc.

---

<sup>45</sup> Muchos docentes se dejan vencer por sus prejuicios y no quieren asumir el reto de enseñar en comunidades bilingües tradicionales; por eso, salen a la ciudad con frecuencia y no cumplen su labor.

Estoy planteando que la modernidad llega al Gran Pajonal con la recolonización. Los ashéninkas son forzados a entrar en ella, son usados como mano de obra para alterar el paisaje de su hogar, creando vías de acceso y trabajando en la ganadería como actividad económica principal. Sus pequeños hijos les son arrebatados para recibir educación occidental. Se desata, entonces, una lucha con los colonos por la sobrevivencia y la recuperación de sus hijos y tierras. No sería solo mediante arcos y flechas que los ashéninkas logran sus objetivos, sino mediante la vía legal gracias al surgimiento de nuevos líderes y el asesoramiento de organismos no gubernamentales.

Lamentablemente, la colonización se basó en la exclusión. La visión del indígena como inexperto, salvaje y pagano justificó la dominación y apropiación de sus tierras, riquezas y fuerza de trabajo. La imposición de una cultura autodenominada “civilizada” contó con un factor decisivo: la alianza entre el colono y la iglesia católica. Esta última controlaría los conocimientos, es decir, los saberes, lenguas y visiones del mundo de los pueblos colonizados. De este modo, se buscaría imponer una cultura civilizada en los pueblos indígenas. La negación de la posibilidad de otra forma de existir afectó directamente la dignidad de estas personas. Para el colono, el indígena fue, es y será inferior, mientras que para los misioneros, se podía salvar a los indígenas eliminando su modo de ser, sus creencias, valores: su identidad cultural. Para los colonos y los misioneros, los pueblos originarios no valían nada excepto por el beneficio inmediato que pudiesen obtener de ellos: mano de obra y recursos para la evangelización.<sup>46</sup>

Para entender mejor cómo se da la llegada de la modernidad y cómo perciben los jóvenes su vida actual, revisemos la siguiente tabla donde se muestra, en síntesis, los principales acontecimientos desde el periodo de recolonización hasta la creación de la OAGP.

---

<sup>46</sup> Los misioneros de distintos grupos religiosos intentaron imponer sus creencias entre los ashéninkas, pero sin resultados que perduren en el tiempo. Una característica de los ashéninkas ha sido la fortaleza de su cosmovisión frente a estos misioneros.



**Tabla 19.** Cronología de la recolonización del Gran Pajonal<sup>47</sup>

<b>Año</b>	<b>Acontecimientos</b>
<b>1935</b>	Se llega a Oventeni, se establecen primeras misiones y centros colonizadores.
<b>1936</b>	Se termina la construcción del camino Puerto Ocopa-Oventeni y una pista de aterrizaje en Oventeni. Primeros conflictos entre colonos e indígenas.
<b>1938</b>	Continúa el proceso de colonización y crianza de ganado en Oventeni.
<b>1943</b>	Se comienza a construir carretera Puerto Ocopa-Atalaya. Mano de obra indígena.
<b>1947</b>	Terremoto e inundación destruyen la carretera y afectan las condiciones logísticas de Oventeni.
<b>1950</b>	Se funda la compañía Florestal Ganadera S.A. Establecimientos ganaderos en Shumahuani, al norte de Oventeni, y en Tihuanaski, al oeste.
<b>1951</b>	Madres franciscanas instruyen a niños ashéninkas en internado.
<b>1950-1960</b>	Epidemias de sarampión diezman comunidades. La disponibilidad de fuerza de trabajo indígena se ve diezmada.
<b>1965</b>	Incursión del Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR). Establecimiento de un puesto militar en Oventeni. Se cierra la misión y el internado franciscanos.
<b>1968</b>	Se disuelve la Floresta Ganadera S. A. Misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) comienzan a registrar la lengua y traducir la biblia al dialecto local ashéninka.
<b>1970-1980</b>	El ILV construye un sistema escolar bilingüe como una de sus estrategias misioneras, además promueven campañas de vacunación.
<b>1978</b>	Nuevo boom de la ganadería aumenta el número de colonos y crece la presión sobre la población indígena.
<b>1979</b>	Surgen líderes indígenas, en su mayoría jóvenes educados por misioneros. Se funda la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP).

Fuente: Hvalkof y Veber (2005); Conversación con Pascual Camayteri, líder ashéninka (2008, 2012)

Elaboración propia

<sup>47</sup> Esta tabla fue elaborado para una ponencia presentada en el VI CNIAP (Fernández, octubre 2012).

La superioridad de la identidad colona estuvo basada en un conjunto de comparaciones sobre la economía y manejo de la tierra. Para el colono era, y es hasta la actualidad, un desperdicio tener tanta tierra alrededor y no llenarlas de chacras, de ganado. No se pensaba en que podrían estar cometiendo alguna injusticia porque “los salvajes” no eran vistos como personas y al no estar aptos para ejercer derechos como la posesión de sus tierras, el tratamiento que se les daba era considerado justo. Desde esta perspectiva, la colonización era un proceso legítimo y el indígena era invisibilizado para apropiarse libremente de sus tierras destruyendo así sus derechos individuales y colectivos.

La motivación de la recolonización fue hacer del Gran Pajonal una zona ganadera. No faltaron los conflictos entre ambos grupos culturales desde el inicio, lo cual perjudicó principalmente a los ashéninkas que sufrieron una disminución alarmante de su población por los maltratos sufridos y las epidemias. “El contacto impuesto e ineludible entre ambas culturas puso a los ashéninkas en desventaja, porque los colonos se extendían en el territorio del Gran Pajonal sin mediar en que esas tierras ya tenían dueños” (Fernández 2015, p. 30). Como consecuencia de esta nueva colonización, los ashéninkas pasan a un estado de servilismo y explotación a manos de los patrones colonos.

El liderazgo de algunos ashéninkas como Miguel Camayteri y Pascual Camayteri fue fundamental para que los ashéninkas se sumen a la nueva organización política y emprendan el proceso de titulación de sus tierras. De este modo, muchos grupos locales formaron comunidades y solicitaron la demarcación de su territorio. Esto aceleró el conflicto con los colonos quienes se resistían a dejar parte de sus nuevas tierras y sobre todo la mano de obra indígena.

Después de violentos conflictos entre la sociedad colona, y sus aliados en la administración regional, y la nueva asociación ashéninka, y sus aliados a nivel nacional, se logró realizar el proceso de demarcación legal conformando un territorio indígena casi continuo alrededor de la zona colona conocida como Oventeni. La recolonización estaba ahora encerrada por un círculo de propiedades territoriales indígenas colindantes que no podían ser cambiadas o eliminadas por la intimidación o la violencia.

Actualmente, la mayoría de los colonos convive pacíficamente con los ashéninkas y la OAGP. El objetivo que tienen ambos grupos, desde su propia posición, es obtener la mayor cantidad de beneficios económicos posibles del proceso de desarrollo. Como señalan Hvalkof y Veber (2005):

La situación en el Gran Pajonal, que hace dos décadas se caracterizaba por la existencia de servidumbre por endeudamiento, violaciones constantes y *tristesse*, pasa en la actualidad por un incipiente proceso de democratización de la sociedad civil y hacia una sinergia interétnica positiva (p. 269).

### **8.2.2 La modernidad ashéninka**

Ya he señalado que la modernidad llega al Gran Pajonal como una imposición mediante la recolonización que obliga a los ashéninkas a luchar por sus tierras y adaptarse a la nueva realidad social. No obstante, también se está desarrollando una modernidad propiamente ashéninka que nace a partir de la toma de conciencia de los derechos indígenas y la lucha por una educación diferenciada de la occidental (oficial y misional que recibían obligatoriamente) que los pusiera a un mismo nivel social que los mestizos.

#### **8.2.2.1 Acceso a la educación formal**

Esta educación, denominada bilingüe, llega con el ILV y es avalada por los líderes ashéninkas. Incluso uno de ellos, Miguel Camayteri Fernández junto a su esposa asháninka Esther Chiri Santiago se convertirían en los primeros docentes bilingües del Gran Pajonal en la década de los 70. De esta forma, dotando de herramientas como las matemáticas y el castellano, los líderes pretendían que se diera una integración ashéninka a la vida política y civil de Oventeni.<sup>48</sup> La modernización de la región trajo consigo nuevas demandas y necesidades. Anderson (2002) señala algo interesante al respecto:

El aumento del contacto con hispanohablantes y la dependencia de la economía de mercado los obligó a dar más valor a actividades como

---

<sup>48</sup> Véase el Cap. VII sobre la educación bilingüe.

aprender el castellano, organizarse en comunidades para proteger su derecho a las tierras y hacer que sus hijos adquirieran los conocimientos que se dan en las escuelas para mejorar su competencia económica y liberarse del estigma de ser primitivos (pp. 210-211).

En la actualidad, el ámbito social exige que presten atención a otras obligaciones, principalmente, el estudiar, terminar la educación secundaria y acceder a la enseñanza superior para servir a su comunidad como profesional o líder político. Sin duda alguna, como señala Anderson (2002) “la presencia de la escuela [...] hizo que muchos ashéninkas cambiaran la manera de criar a los hijos” (p. 50). No obstante, muy pocos jóvenes siguen este modelo, debido a que la mayoría tiene hijos muy pronto, o porque encuentra muy complicado el sistema de enseñanza.

Aunque la penetración de carreteras en el territorio pajonalino y el desarrollo económico han originado nuevas necesidades, la mayoría de ashéninkas conserva las prácticas culturales denominadas tradicionales. Esto es consecuencia, en parte, al poco impacto que tiene la escuela como institución. La falta de docentes bilingües sensibilizados con una realidad social distinta hace que el sistema educativo no tenga mayor influencia en la sociedad ashéninka. Los jóvenes prefieren quedarse en sus casas o ir a las ciudades a trabajar y no asisten a las escuelas. Además la época de cosecha del café entre mayo y julio ocasiona un ausentismo impactante en las aulas.<sup>49</sup>

El pueblo ashéninka exige educación, pero accesible en términos socioculturales y geográficos. Creo que en tanto la escuela no funcione como institución realmente intercultural y sea accesible a todos, el desarrollo será desigual y el cambio sociocultural seguirá siendo lento, lo cual repercutirá en el bienestar de los ashéninkas, porque algo que sí está ocurriendo y es visible es la pérdida de valores y el empobrecimiento económico por la carencia de recursos.

---

<sup>49</sup> Solo existen tres instituciones de nivel secundario para los ashéninkas. Uno se ubica en la C. N. Ponchoni, el otro en la C. N. Chinchani y el otro recién funciona hace tres años en la C. N. Majontoni. En ellas asisten jóvenes de apenas 15 de las 48 comunidades nativas que hay. Esto se debe a las distancias que implican caminatas de hasta 4 horas para asistir al colegio.

### 8.2.2.2 *Las familias modernas*

Los ashéninkas hacen patente un conjunto de normas y principios articulatorios de la vida en sociedad a través de una serie de prácticas cotidianas de tipo comunal. Mediante una serie de costumbres y actividades comunales, muchas de las cuales tienen un carácter ancestral, los jóvenes manifiestan su cosmovisión y la tendencia a no cambiar drásticamente de estilo de vida. Para esto, el seno familiar es el depósito de un conocimiento específico y propio que se transmite de generación en generación a través de ceremonias, ritos y la tradición oral.

Actualmente, todavía existen familias tradicionales en la sociedad ashéninka. Está la familia nuclear con un número de miembros extenso más si el hombre tiene dos mujeres. Así se ha encontrado familias numerosas con hasta 14 hijos. También hay familias extendidas (abuelos, padres, tíos, sobrinos) cuya importancia radica en que son la base social de muchas comunidades. Gracias a este tipo de familias se crearon nuevos anexos que posteriormente han dado paso a comunidades nativas. Los jóvenes forman familia a temprana edad. La mayoría de mujeres desde los once o doce años de edad tras la menarquía. Así es común ver jóvenes de dieciséis años ya con dos hijos. Otros jóvenes inician sus propias familias a partir de los quince o dieciséis años. Generalmente, viven con la familia de la mujer y trabajan las chacras del suegro hasta que la comunidad en que finalmente residirán les den sus propias tierras.

Bodley (1970, p. 167) sostiene que los cambios económicos producto de la modernidad afectan la organización social ashéninka. Al observar cómo viven las familias más jóvenes, noté que esto es cierto, ya que algunas prácticas tradicionales han desaparecido, como la poliginia y el grupo local (ver Tabla 20).

Las prácticas culturales “modernas” son impulsadas principalmente entre y por las familias mixtas, es decir, en aquellas familias donde uno de los progenitores es mestizo. El lugar de residencia también influye en las actitudes de los ashéninkas respecto a nuevas formas de vida. Si viven en Oventeni, dejarán de expresar sus manifestaciones culturales tradicionales propias con el fin de insertarse más rápido a la vida mestiza y no ser objeto de discriminación.

**Tabla 20.** Impacto de la modernidad en la organización social

Aspectos	Características
<b>Parentesco</b>	La terminología del sistema de parentesco permanece. Aumenta el número de términos de parentesco ficticios.
<b>Matrimonio</b>	Disminuye la poliginia o desaparece. Disminuye los matrimonios entre primos cruzados, pero continúa el modelo preferido. Aumentan los matrimonios con no ashéninkas.
<b>Residencia</b>	La residencia temporal en casa de los suegros es menos frecuente y más breve. Aumenta el número de lugares habitables. El modelo básico de residencia no cambia.
<b>Descendencia</b>	Sin cambios, continúa siendo bilateral.
<b>Unidad residencial</b>	<div> <div>Familia nuclear</div> <div>Continúa como una unidad económica básica e independiente. Disminución inicial del tamaño, se recupera más adelante. Aumento del número de hogares incompletos.</div> </div> <div> <div>Familia extendida</div> <div>Disminuye en algo su tamaño y la frecuencia en el sistema de mercado, pero continúa siendo importante.</div> </div> <div> <div>Grupo local</div> <div>Desaparece – es remplazado por la comunidad moderna.</div> </div>

Tomado y traducido de Bodley (1970, p. 168)

### 8.2.2.3 Carreteras y trochas

Respecto al desarrollo en la Amazonía, los proyectos destinados a esta área y que impactan directamente sobre las comunidades nativas son los de infraestructura, principalmente el avance de la carretera hacia el interior de las comunidades para extraer madera y los puentes sobre los ríos y quebradas, los cuales traen consigo la alteración del *antamimashi*. Asimismo, se altera la comunidad, ya que con el desarrollo cambia la arquitectura tradicional: las casas ya cuentan con paredes de madera y techos con calaminas, las escuelas y casas comunales son de material noble. No obstante, para los ashéninkas, las carreteras son un importante factor de cambio, ya que acortan el tiempo de traslado de un lugar a otro y facilita la comercialización de productos agropecuarios, principalmente la venta de café.

Al principio, la motivación para abrir trochas fue la colonización y el acceso inmediato a Oventeni. Esta empresa fue muy difícil por las condiciones geográficas y

climatológicas del Gran Pajonal. Con el tiempo, los madereros ayudaron a abrir la carretera con el fin de sacar madera de los bosques vírgenes de las comunidades. Cuando las autoridades tuvieron la intención de construir la carretera Puerto Ocopa-Atalaya, hubo resistencia por la trágica experiencia de destrucción del ecosistema natural del bosque tropical. Los ashéninkas comenzaban a cuestionarse si valía la pena sacrificar prácticas tradicionales como la cacería por el acceso al mercado distrital y si la venta de su madera realmente significaba ganancias para la comunidad.

Sin embargo, la necesidad de comercialización del café que ya estaba convirtiéndose en el producto bandera y la venta de madera ocasionaron que los ashéninkas acepten iniciar las gestiones correspondientes para la construcción de la carretera. Las comunidades nativas tuvieron que ceder parte de sus tierras comunales para la construcción de esta vía que en algunos tramos dividía los asentamientos comunales dispersos y obligaba a un nuevo ordenamiento de las viviendas de los ashéninkas.



*Figura 54.* Bifurcación de la trocha hacia Catotení y Kirahuanero  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012





*Figura 55.* Tramo de la carretera desde Ponchoni hasta Oventeni  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 56.* Transporte de madera en el Gran Pajonal  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

El panorama que se plantea me recuerda lo que señala Wieviorka (2003, p. 27) “frente a las derivas comunitaristas” que surgen en las sociedades, es decir, las actitudes políticas. No sería correcto afirmar que, en el Gran Pajonal, los ashéninkas tienen una actitud *asimilacionista*, porque la identidad dominante de la sociedad es la del ashéninka tradicional y no la de los colonos o la que se configura gracias a la modernización; no he conocido ashéninkas que estén convencidos de que para alcanzar el progreso deben dejar sus prácticas tradicionales y adoptar otro estilo de vida. Wieviorka (*op. cit.*) también menciona la *tolerancia*, “según la cual es preciso



tolerar las diferencias, no solamente en la vida privada, sino en el espacio público, de modo que no creen dificultades, no perturben el orden público y no generen violencia o conflicto”. Esto sí se puede ver claramente en el Gran Pajonal, si bien algunos grupos reniegan de otros por su fascinación o desinterés por el desarrollo, no existe un clima agonístico por causa de la modernidad.

Lo local, lo diverso y lo cotidiano del vivir pajonalino no se oponen a espacios más amplios, sino que sirve para la invención de una conciencia colectiva compartida. En relación con lo nacional es que se va a caracterizar su distinción, es decir, un grupo étnico se diferencia de otro por sus especificidades y diferencias. Si bien la modernidad ha traído como consecuencia la implantación de una cultura consumista de mercado, el ashéninka aún no tiene una conciencia del valor del dinero. Exigen que se abran trochas hacia sus comunidades, pactan con los madereros para sacar la madera, pero lo que reciben a cambio no se invierte, solo se gasta. Es como si el desarrollo económico los avasallará y ellos no se sientan a reflexionar en las consecuencias que esto traerá para su futuro.

#### **8.2.2.4        *¿Nuevas identidades?***

En pleno auge de la modernidad, los ashéninkas reconocen su potencial humano y económico; por ejemplo, en el Acuerdo N.º 014-2013-CM de la Municipalidad provincial de Atalaya, el regidor asháninka Cleofaz Quintori Soto comenta respecto del Gran Pajonal que:

“[...] se ha comprobado el enorme potencial humano, debido a la riqueza cultural que posee de manera milenaria a través de la conservación de su cultura indígena Ashéninka, conservación que convierte a toda esta zona en riqueza cultural e histórica para toda la nación.”

Los ashéninkas no se oponen al desarrollo, todo lo contrario, buscan su inserción en la sociedad nacional a través de mercados económicos comunes, la presencia política de sus líderes en la agenda regional y nacional, y la exigencia de una educación de calidad. Los proyectos de desarrollo que se realizan en territorios de pueblos indígenas no tienen necesariamente efectos negativos en la vida cotidiana de los

jóvenes ashéninkas, ya que, al parecer de estos, el desarrollo económico es sinónimo de progreso y modernidad, y no perciben que esto desintegre su vida cultural y comunal. Si bien algunas actividades productivas como la caza están desapareciendo por ausencia de animales y se acentúa el trabajo remunerado por la exigencia social de contar con dinero para gastos en educación y salud, sobre todo; la mayoría de prácticas socioculturales tradicionales siguen vigentes, aunque con algunos cambios.

Estos cambios introducidos por influencia de la modernidad son necesarios para cumplir las nuevas demandas y necesidades que tiene la población. La producción de la identidad en este marco sociocultural y económico se da con el objetivo de alcanzar determinadas metas para el sostén de la economía individual y familiar. Trabajar o estudiar fuera del Gran Pajonal genera esta construcción y el resultado no será una sola identidad sino las que sean suficientes para lograr la inserción social y el éxito.

### **8.2.3 La producción de café**

La actividad económica principal en la actualidad es la producción de café. Esta ha modificado la vida económica y social del ashéninka, quien ahora tiene acceso al dinero y la posibilidad de administrarlo. Parte del calendario comunal es la siembra y cosecha del café. Esta última labor se realiza entre abril y junio. Es la actividad que congrega a hombre y mujeres de toda edad. La adquisición de bienes materiales y los roles de género, sin embargo, no alteran significativamente la condición de ser ashéninkas.

Una de las nuevas plantas domesticadas en expansión, reflejadas en el presente modelo del uso de la tierra, es el café. Los *Ashéninka* han estado cultivando el café para los colonos por décadas y ahora han adoptado el café con éxito como un cultivo preferido para el mercado, desarrollando su propio sistema para mejorar la planta (Hvalkof, 2013, p. 213).

La primera empresa en fundarse fue la Empresa Comunal de Servicios Agropecuarios El Gran Pajonal, ubicada en el centro poblado de Oventeni. Se crea en 1998 con el fin de producir y comercializar café orgánico obtenido de los bosques

primarios. Esta empresa es formada por Idelfonso Campos, actual gerente general, y está conformada por 300 productores, la mayoría ashéninkas. La primera década después de su formación, tuvo que sortear las dificultades de transporte por lo inhóspito del camino y la inaccesibilidad en algunos tramos por las lluvias en la zona. Por eso, no hubo un crecimiento económico que beneficie a los socios. La falta de gestión hace que solo vendan el café pelado y seco, pero no realizan algún tipo de producción.

### **8.2.3.1      *Inicio del proyecto de café orgánico***<sup>50</sup>

En el año 2008, se inicia la ejecución del proyecto de la Subregión de Ucayali “Fomento del café orgánico en las comunidades nativas del Gran Pajonal-Oventeni”. Consistía en capacitar a 200 productores para instalar 400ha de café de las variedades típica y caturra, en dos siembras (200ha en el primer año y 200ha en el segundo año del proyecto), además de brindar asistencia técnica continua. El objetivo principal era incrementar la siembra para obtener mejores perspectivas de desarrollo mediante el procesamiento y venta directa de la producción de café sin intermediarios. Por consiguiente, mejorar la calidad de vida de la población indígena del Gran Pajonal, “lugar alejado” y considerado como “una zona de pobreza extrema”.

Este proyecto para mejorar la producción y productividad del cultivo de café en el Gran Pajonal se pudo ejecutar gracias a las condiciones favorables del medio ambiente de la zona: las características de los suelos, el clima y la altitud. Se evaluó además los impactos negativos y se llegó a la conclusión que estos serían escasos debido al uso y aplicación de abonos orgánicos.

El proyecto contaba con un técnico comunitario, elegido siempre desde el seno de la OAGP para acompañar a los técnicos agropecuarios a las comunidades y conseguir beneficiarios que permitan el mantenimiento de las propuestas en el mediano y largo plazo. Cada familia beneficiada con el proyecto recibía capacitación y asistencia técnica y maquinaria para pelar el café a cambio de entregar un saco de café pelado y seco en la primera cosecha.

---

<sup>50</sup> En conversación con los encargados de la Oficina de Agricultura de Oventeni: Sergio Méndez Echevarría, Edwin Gutarra y Pascual Camayteri.

En el 2010, había familias de 16 comunidades nativas beneficiadas y se estaban instalando 179 hectáreas de café orgánico, además de recibir capacitación, herramientas, asignación de guano de la isla y permanente asistencia técnica. Los dos primeros años se habían realizado labores de preparación de terreno, germinación de semillas en viveros, obtención de plántulas y trasplante a los terrenos definitivos.

El colegio Mañarini-B también es uno de los beneficiarios del proyecto de fomento del cultivo de café orgánico en el Gran Pajonal. Con las ganancias, han podido comprar una fotocopiadora y herramientas para las chacras, además de las pizarras de acrílico para cada aula. Los técnicos asesoran a los docentes y alumnos en el manejo adecuado de cada etapa de la producción de café.



*Figura 57. Alumnos de Mañarini reciben capacitación sobre plagas del café*  
Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

En junio de 2012, durante la observación participativa, todos los alumnos cosechaban el café de dos chacras durante sus horas de EPT u horas libres. El profesor Carlos Fasabi trabajaba con los alumnos de tercer, cuarto y quinto grado; la profesora Doris Mateo, con los alumnos de primer y segundo grado. Las chacras tienen una extensión de 3ha en total y se ubican a 10 minutos de camino cada una, una hacia el lado este y la otra hacia el lado oeste del colegio. Llevaban baldes de 19 y 15 litros de capacidad y se agrupaban de hasta tres alumnos alrededor de una planta de café. Hombres y mujeres trabajaban juntos, algunos hacían parejas, el docente también cosechaba en

una y otra planta como vigilando a los alumnos. Los alumnos se mostraban contentos, ya que eran horas en las que tenían mayor libertad para interrelacionarse en una actividad que no consideran académica. Otras veces se reunían todos alrededor de una planta, unos de pie, otros sentados, para escuchar las instrucciones del docente o escuchar al técnico encargado de capacitarlos.

### 8.2.3.2 Sostenibilidad

El proyecto “Fomento del café orgánico en las comunidades nativas del Gran Pajonal-Oventeni” concluyó en el año 2014 y en la siguiente figura se muestra cómo avanzó el proyecto en términos de inversión económica.

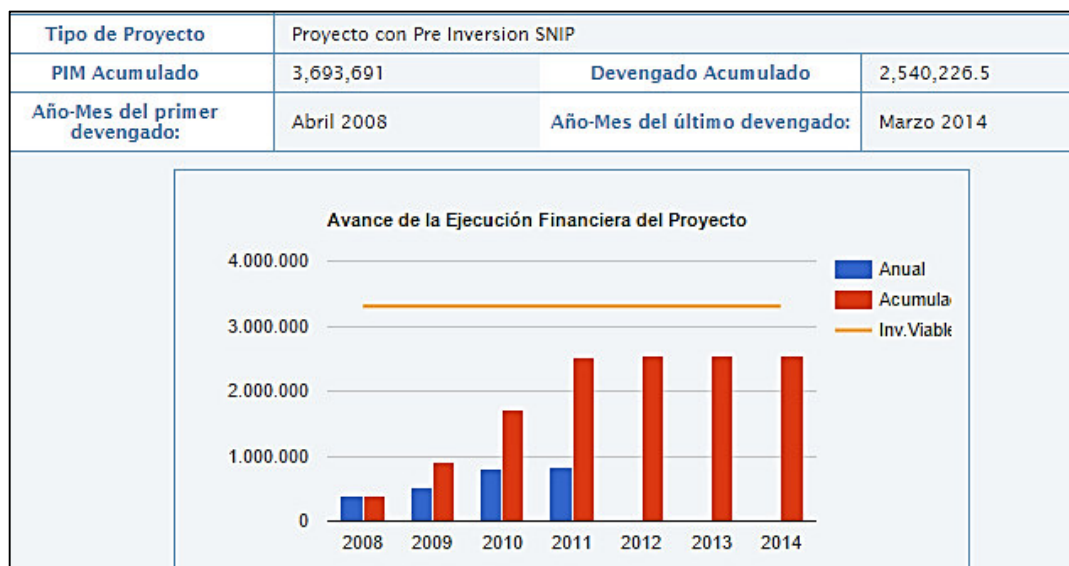


Figura 58. Balance de la inversión en el proyecto de café orgánico en el GPO

Fuente: <http://ofi5.mef.gob.pe/sosem2/Inicio.aspx?tipo=2&codigo=2060175>

En la actualidad, todos los pajonalinos se dedican a la producción del café trabajando sus propias tierras, bajo la modalidad de alquiler de terrenos, al partir (trabajar tierras de otros y obtener la mitad de la producción como ganancia) o para terceros como empleados. Entre los meses de abril y junio, no hay actividad más importante que esta; por eso, los jóvenes no estudian.

La calidad del café orgánico del Gran Pajonal-Oventeni ha sido reconocida a nivel nacional e internacional. La Empresa Comunal de Servicios Agropecuarios El Gran Pajonal fue invitada a participar en la sección Gran Mercado del festival

gastronómico más importante del Perú: Mistura, en el año 2012. Desde el año 2015, el café es procesado y envasado en Oventeni. Para el aniversario de la provincia de Atalaya ese año “se empacaron más de dos mil paquetes de café orgánico en envases sellados de 250 gramos” y en tres presentaciones: sabor estándar, premium y de lujo (Mayo, 2015: <http://www.gacetaucayalina.com/>).

En los últimos años nuevas empresas se han formado: la Asociación de productores de café orgánico del valle del Gran Pajonal Oventeni, registrada en la Sunat con RUC número 20601268818; la Empresa productora de café Oventeni S. A. C, con RUC número 20393186870 y registro sanitario N.º Q0207312N CAEPPO. No obstante, toda iniciativa empresarial es de los llamados mestizos o colonos de Oventeni. Los ashéninkas se dedican principalmente a vender el café seco o trabajar en los campos y empresas de los mestizos.

La siembra y cosecha de café ha enseñado a los ashéninkas una nueva forma de organización social y económica. El cuidado de todo el proceso, la limpieza de las chacras y de la comunidad, el control de plagas son factores que intervienen en que la cosecha y la calidad del café obtenido sean beneficiosas. De lo contrario, Todo el esfuerzo habrá sido en vano y no habrá dinero para cubrir los gastos básicos y pagar las deudas.

### **8.3 Ciudadanía ashéninka**

Aunque la convivencia entre ashéninkas y colonos ha sido la mayoría de veces violenta, la lucha por su territorio y la defensa por sus derechos como pobladores oriundos de la zona ha llevado a los ashéninkas pajonalinos a acentuar su condición de indígenas fijando normas de convivencia con los colonos y resguardando la ciudadanía ashéninka como símbolo de identidad étnico-cultural.

El ejercicio de esta ciudadanía se hace patente en la participación política de los hombres y mujeres pajonalinos, no solo ashéninkas. En una reunión congresal (2008), estaban presentes todos los dirigentes de la OAGP y 20 representantes de las 35 comunidades nativas del Pajonal, pero los asistentes sumaban muchos más, alrededor de 100 personas, no solo ashéninkas sino mestizos; muchos de ellos

hablaban el ashéninka perfectamente y tenían cargos importantes, es decir, eran comuneros.

La reunión de llevó a cabo en la oficina de la OAGP, en la C. N. Ponchoni, cuyas instalaciones servían a la escuela inicial y como albergue para los alumnos de secundaria que vivían en comunidades muy alejadas. Dado que el local no es muy grande la ubicación de los asistentes se dio de la siguiente manera: alrededor y al frente de la mesa donde estaban los principales líderes se ubicaron los jefes y otras autoridades de las comunidades nativas asistentes, cerrando una especie de círculo. Detrás de los jefes asistentes se sentaron las mujeres con sus hijos y uno que otro mestizo. Me senté con ellas esperando escuchar sus comentarios sobre la asamblea y tratando de entender qué hacían los mestizos en un congreso ashéninka. Además, afuera, alrededor del local, había muchas personas entre adultos y jóvenes de ambos sexos atentos a lo que se discutía en la reunión.

Durante la reunión, pude observar la participación activa de los hombres, en el sentido de que eran quienes confrontaban a los líderes estableciendo un diálogo directo; los mestizos presentes también participaban dando sus opiniones y eran escuchados respetuosamente; las mujeres tenían un congreso aparte, en el sentido de que no entraban al diálogo con los líderes, pero discutían entre ellas los temas de la mesa principal. Luego me reuní con el presidente de la OAGP, Cleofaz Quintori, y le pregunté sobre la presencia de mestizos en la reunión. Me explicó que tenían voz, pero no voto y su presencia era por los matrimonios mixtos que había en la zona. Muchos mestizos tenían por pareja a un ashéninka, otros tenían al menos un progenitor ashéninka. Aunque algunos líderes no estén de acuerdo con este tipo de matrimonios, no pueden intervenir directamente en las decisiones de los ashéninkas, pero la familia sí tiene la potestad de aceptar o no a un mestizo en la comunidad y los líderes son quienes evalúan la situación.

Los congresos ashéninka son solo un escenario donde se manifiesta la ciudadanía ashéninka. Lo presenciado se relaciona con lo que Bello (2004: 24) señala respecto a la ciudadanía: “titularidad de derechos, [que] puede ser ampliada para buscar una mayor participación basada en la diferencia, la interculturalidad y el multiculturalismo”. Los ashéninkas tienen derechos y deberes como ciudadanos del

*Keshii*. Esta normativa les permite ejercer soberanía colectiva sobre su territorio y a la vez mantener el orden social en sus comunidades.

Muchas familias mixtas viven en Oventeni, otras viven en las comunidades nativas. Esto marca una diferenciación en cómo son vistos por los ashéninkas pajonalinos. Solo tienen derecho a la tierra quienes viven en comunidad, los que viven en Oventeni no tienen derecho a exigir chacra en alguna comunidad. Los líderes me decían que para ser aceptado como comunero, un mestizo debía casarse con un ashéninka y vivir al menos tres años en la comunidad. Durante ese tiempo, tendría voz, pero no voto y trabajaría la tierra. No obstante, de tener problemas con su pareja perdería todo y sería expulsado de la comunidad. Lo que pasa después de esos tres años de prueba, no es muy seguro. He notado que muchos mestizos ganan voto, y representación, asumen liderazgos, pero otros no, al parecer todo depende de las capacidades de relaciones interpersonales de los sujetos y de la preparación para asumir determinados cargos públicos.

Como sostiene Bello (2004, pp. 24-25), “en la búsqueda del reconocimiento, la restitución y la participación”, los pueblos inician “su propio camino de ciudadanización”, es decir, a través de la acción colectiva y motivados por procesos internos de carácter histórico y social, se construyen “nuevas formas de comprender y vivir la comunidad”. Bello (2004) además señala que:

La tierra y los “territorios ancestrales” continúan siendo una de las banderas de lucha más visibles [...] no sólo como base de sustentación económica, sino también como fundamento de su identidad, sus sistemas de vida y, sobre todo, sus proyectos de autonomía. El territorio y el discurso de la territorialidad apelan fundamentalmente a demandas de carácter político, es decir, responden a un proyecto político del que se derivan consecuencias jurídicas, económicas y culturales (p. 95).

Justamente, se observa que en el Gran Pajonal la noción de ciudadanía se asocia indiscutiblemente al de territorio. En ese sentido, no basta ser ashéninka, sino pertenecer a una comunidad y poseer chacra, tierra, para trabajarla. Por eso, un



mestizo puede ser comunero y alcanzar la ciudadanía ashéninka. Un ashéninka tiene mayores oportunidades de poseer tierra dentro de los confines del Gran Pajonal, porque es un territorio amplio y con metas de expansión, en cambio un mestizo de Oventeni tiene un territorio limitado circunscrito al espacio que ocupa el centro poblado. Los imaginarios sobre la territorialidad son distintos para ambos.

Bello (2004, p. 106) también argumenta que “dentro de los modelos y escalas territoriales se encuentra la comunidad”. Además, la define como “un concepto polisémico que engloba relaciones sociales y a la vez un espacio físico delimitado por los sujetos”. Asimismo, Belaunde *et al* (2005, p. 80) señalan entre sus conclusiones que “la comunidad es la fundación sobre la que reposan las bases de una percepción indígena de la ciudadanía política peruana”. Esto implica que la noción de “comunidad” estaría articulando los conceptos de ciudadanía e identidad. Sin embargo, el trabajo y el acceso a la educación superior han generado que muchas familias migren a Oventeni o ciudades más grandes como Satipo y, principalmente, Atalaya. Perder su condición de comuneros y la ciudadanía ashéninka va a depender de las relaciones de poder que hayan establecido con los líderes de las comunidades a las que pertenecen y de la solidaridad que presten a sus paisanos en las ciudades donde decidan residir.

Creo conveniente concluir esta parte con lo que sostiene Chantal Mouffe (citado por Bello (2004)):

[...] la ciudadanía es una identidad política común a individuos que son miembros, además, de múltiples comunidades que poseen distintas concepciones del bien, pero que aceptan someterse a ciertas reglas cuando persiguen sus propios objetivos. La ciudadanía es, por tanto, una meta por alcanzar a fin de asegurar la profundización de la democracia, porque ésta debe compatibilizar las distintas pertenencias existentes en la sociedad con la pertenencia a la “comunidad política” (pp. 183-184).

La cuestión de la ciudadanía ashéninka en el Gran Pajonal se ha flexibilizado acorde a los cambios socioculturales en la región. Además, los ashéninkas no están más en

una condición de subordinación frente a los mestizos y los problemas de la integración social no son los mismos que habían durante el periodo de la colonización. Sin embargo, los conflictos interétnicos e intraétnicos no han cesado y eso repercute en la noción de ciudadanía.

Como afirma Wieviorka (2003, pp. 20-21), aunque la diferencia cultural no implica jerarquía o dominación social, tampoco es distinta o lejana de ella. Así queda comprobado con la noción que los pajonalinos tienen del término “civilizado” y la exclusión que origina la dicotomía paisano/civilizado en el colegio, por ejemplo, como ya hemos explicado.<sup>51</sup> Por eso, no sorprende que el empuje de las identidades culturales se asocie a formas renovadas de racismo, “un racismo cultural o diferencialista” que consiste en afirmar de “sus víctimas que son culturalmente diferentes”, “incapaces, de manera fundamental, de integrarse a la sociedad y de compartir los valores del grupo dominante”. Este racismo diferencialista puede “hundir aún más a sus víctimas en la exclusión, en las desigualdades económicas y en la injusticia social”.

Entonces, ¿llamar “paisano” a alguien tiene una connotación peyorativa?, ¿influye esto en la construcción identitaria de las personas?, ¿implica esto discriminación? De algún modo sí, aunque ya hemos señalado que la dicotomía paisano/civilizado describe la adquisición de patrones socioculturales que buscan la igualdad social con el mestizo. Se debe tener en cuenta que “paisano” es la interpretación de “asheninka” que además de ser un etnónimo, significa hermano, familia. La connotación peyorativa de este término, entonces, será circunstancial y subjetiva. Veamos, a continuación, cómo se reconoce la ciudadanía entre los ashéninkas pajonalinos.

### **8.3.1 Formas de reconocimiento de la ciudadanía ashéninka**

Los jefes, como representantes de las comunidades, poseen un alto estatus social y son los primeros en legitimar la ciudadanía ashéninka. Un ciudadano será declarado como tal en tanto pertenezca a una comunidad nativa y sea reconocido por tener una familia, en primer lugar y poseer chacras, en segundo lugar. El jefe es quien otorga los terrenos. Los jóvenes que tienen familia suelen trabajar las tierras de sus suegros,

---

<sup>51</sup> Formas de exclusión han sido ejemplificadas anteriormente en la sección 4.4.1 *Individualismo y colectivismo* (p. 54) y en el *Capítulo VI Identidad y lengua* (pp. 111-119).

pero conforme su familia crece, solicitan tierras al jefe. De no estar conformes con la tierra que poseen, suelen migrar a otras comunidades en busca de tierra. En cambio, los mestizos casados con ashéninkas que optan por vivir en comunidades nativas, no pueden salir del territorio de la comunidad de su cónyuge.

Hasta este punto, se hace patente que me refiero a una ciudadanía intercultural con procesos muy particulares motivados por la historia de quienes habitan en el Gran Pajonal. En este sentido, algunos de los temas y contenidos para la ciudadanía intercultural, según Alfaro (2007, pp. 35-40) son a) El sujeto y las identidades, y b) Los derechos y el poder.

Kymlicka y Norman (2000, p. 6) citan cuatro tipos de virtudes cívicas que requiere una ciudadanía responsable: *virtudes generales*: coraje, lealtad, respeto por la ley; *virtudes sociales*: independencia, tolerancia; *virtudes económicas*: trabajo ético, adaptabilidad al cambio tecnológico y económico; *virtudes políticas*: capacidad para discernir y respetar los derechos de los otros, disposición para demandar solo lo que es posible y comprometerse en el discurso público, habilidad para evaluar la actuación de los demás.

Respecto a los ashéninkas pajonalinos, además de poseer estas virtudes, ellos reconocen la ciudadanía bajo la articulación de los siguientes estados:

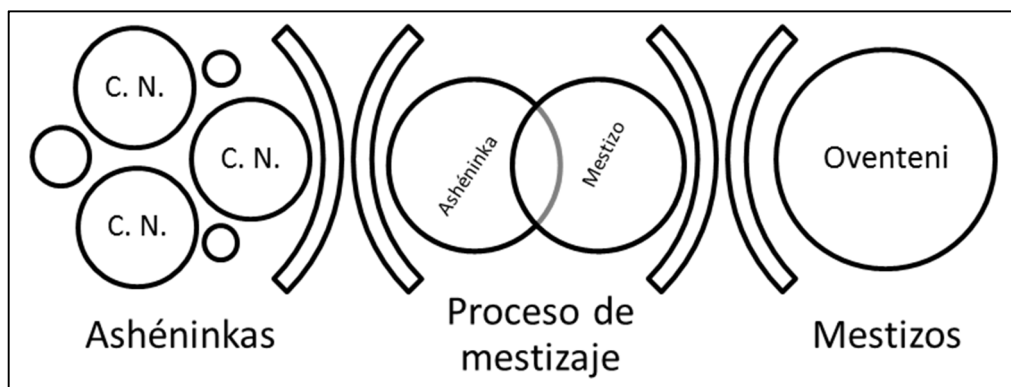
- A. Ser ashéninka legítimo de nacimiento (al menos un progenitor es ashéninka).
- B. Hablar la lengua indígena o al menos comprenderla.
- C. Pertenecer a una comunidad nativa.
- D. Participar en las asambleas comunales.
- E. Practicar las costumbres lugareñas.

En lo que concierne a personas de otros grupos étnicos o ashéninkas de otras zonas geográficas, la ciudadanía se reconoce por matrimonios con ashéninkas pajonalinos. En este grupo, se encuentran muchos docentes bilingües no pajonalinos que ahora son ciudadanos, aunque su participación política es limitada o nula. También hay docentes ashéninkas que viven en la C. N. Ponchoni, la familia Fernández Chiri, originarios de Río Negro (Satipo-Junín) que a pesar de vivir más de 20 años en el Gran Pajonal, mantienen su identidad como ashéninkas y como tal son identificados

por los demás comuneros. No obstante, cabe destacar el caso del exdocente Cleofaz Quintori, asháninka de Puerto Bermúdez, casado con Maribel Camayteri, hija del presidente consultivo del Gran Pajonal. Quintori llegó a ser presidente de la OAGP. La explicación más sencilla es que los cargos en la OAGP se dan en términos de parentesco, y dado que los hijos de Pascual Camayteri se encontraban estudiando en distintas ciudades, le tocaba al yerno asumir ese cargo.

¿Qué ocurre con los matrimonios mixtos? ¿Cómo afectan los matrimonios entre ashéninkas y mestizos la ciudadanía intercultural de sus hijos? Los hijos de estos tienen garantizados la ciudadanía ashéninka mientras vivan y estudien en las comunidades nativas del Gran Pajonal. El padre o madre mestizos dependen de la ciudadanía de su cónyuge. Pueden trabajar la tierra, pero no poseerla, de ese modo se garantiza la territorialidad ashéninka, ya que, de otro modo, los matrimonios mixtos pondrían en peligro la gobernabilidad de los ashéninkas en el Gran Pajonal. El tiempo mínimo para ser aceptados como comuneros es de tres años, bastante tiempo en comparación a comunidades nativas ribereñas donde el tiempo mínimo es de un año (C. N. Belén de Huao, en el Río Urubamba, por ejemplo).

No obstante, hay casos excepcionales como el de Ninfa Sánchez de ascendencia andina, hablante del ashéninka. Ella es esposa de Pascual Camayteri. Ha sido vocal de la OAGP y líder de las mujeres ashéninkas del Gran Pajonal. Otro caso es el de Ydelfonso Campos, casado con la prima hermana de Pascual Camayteri, es el asesor de la OAGP a pesar de no tener residencia permanente en el Gran Pajonal. Si bien la estabilidad de los matrimonios mixtos garantiza el proceso hacia la obtención de la ciudadanía ashéninka por parte de los mestizos, su posición en la sociedad ashéninka depende de cómo sean vistos por los líderes, de ese modo las relaciones sociales y políticas pueden llevarlos a alcanzar puestos importantes dentro de la OAGP.



*Figura 59. Matrimonios mixtos*  
Elaboración propia

### **8.3.2 Deberes y derechos del ciudadano ashéninka**

Ahora que puedo distinguir quiénes pueden llegar a ser ciudadanos ashéninkas y que el principal beneficio es la posesión de tierra, es necesario remarcar que todo ciudadano está sujeto a cumplir una serie de deberes para mantener su estatus. Como lo señalan Kymlicka y Norman (2000, p. 34), los ciudadanos comparten una identidad como miembros de una comunidad, pero esta identidad coexiste con otras numerosas identidades basadas en clases sociales, ocupación, religión, género, generación, lengua, etc. Sin embargo, los autores sostienen que no se puede negar la significancia de la identidad ciudadana en común compartida por distintos grupos.

Esta diferenciación social y política trajo consigo una serie de cambios dentro de los cuales se encuentran la distinción de deberes y derechos de ciudadano del Gran Pajonal. Es deber de todo ciudadano:

- A. Asistir a las asambleas comunales y escuchar las demandas de los jefes respecto al desarrollo de su comunidad.
- B. Participar en los trabajos comunales, sean estos internos o externos.
- C. Participar en las reuniones de la OAGP.
- D. Emitir su voz y voto en las reuniones.
- E. Colaborar con las demandas de alimentos y asistencia en los congresos y fiestas de aniversario.
- F. Cuidar las reservas naturales.
- G. Atender el llamado de las rondas campesinas y del ejército ashéninka.
- H. Enviar a sus hijos a la escuela.
- I. Respetar la integridad de las familias.

#### J. Respetar los acuerdos de las asambleas y congresos.

Algunos de estos deberes se fundamentan en el estatuto de la OAGP en el sentido de que buscan organizar socialmente a los ashéninkas. Otros deberes han sido impuestos por los líderes y podría pensarse que fomentan la asimilación del ashéninka y su inserción en la vida política occidental. Los deberes se mantienen en el imaginario colectivo y pueden modificarse de acuerdo a las circunstancias.

Respecto a los derechos, un ashéninka reconocido como tal tiene derecho a pertenecer a una comunidad y poseer tierra para su supervivencia. Estos derechos pueden quedar en suspenso cuando el ashéninka migra a otro lugar fuera del Gran Pajonal; también pueden perderse si se atenta contra lo máspreciado: el territorio (tráfico de tierras, por ejemplo).

#### 8.3.3 *Relación entre ciudadanía e identidad*

En términos de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986, p. 17), se puede señalar que el Gran Pajonal constituye una suerte de *sociedad civil* conformada por ashéninkas y colonos (6300 y 1200 personas, respectivamente, según la municipalidad del centro poblado Oventeni), quienes interactúan constantemente y tienen diversas relaciones socioeconómicas. La diferenciación social en el Gran Pajonal, entonces, se evidencia en el uso de términos denominadores por parte de los sujetos. Estos términos corresponden a categorías sociales creados por los ashéninkas.

Planas (2007) sostiene que “los términos que usan los grupos sociales y étnico-raciales para identificarse no tienen un referente ni unívoco ni claramente definido” (p. 6). Así, entre los pajonalinos el uso del término *atziri* ‘gente’ se emplea para designar solo a los ashéninkas. Un nombre más inclusivo es el término *nosheninka* ‘compañero’ que puede aplicarse incluso a foráneos que establecen vínculos de empatía, respeto y amistad con los ashéninkas; las demás personas son *choori* ‘gente de procedencia andina’ y *viracocha* ‘gente blanca’. Entre los ashéninkas, la distinción es de género y generacional. Las mujeres son *tsinane*; los hombres, *shirampari*, que también significa guerrero; los ancianos son *charine*; los jóvenes, *ebankari* y *ebankaro*, hombre y mujer, respectivamente.

Giménez (2000, p. 28) asume, al igual que la sociología clásica, que los actores sociales comparten una identidad a través de su pertenencia a diferentes tipos de colectivos, sean reales o imaginados, donde para pertenecer a ellos solo basta compartir cualquier tipo de experiencias. Esta pertenencia hace que se apropien de un repertorio simbólico cultural que define su identidad en un caso específico. Es claro que en el caso ashéninka, los indígenas compartían todo un proceso histórico social, muy reciente en su memoria. En este nuevo contexto, los fundadores de la OAGP se vestían con cushmas y plumas, promoviendo una imagen tradicional dando a entender que eran distintos a los demás grupos Arawak.

Asimismo, Giménez (2000, p. 38), señala que identidad se asocia a cultura en el sentido de que todas las manifestaciones culturales se refieren siempre a un espacio de identidad. Parece ser que el reconocimiento de los derechos legales sobre la tierra de los ashéninkas en los últimos años ha tenido una gran importancia para la construcción de la identidad étnica de este pueblo, aunque como señala Hvalkof y Veber (2005, p. 160) “los Ashéninka no tienen ningún concepto genérico de “nación” o “sociedad”. *Nampitsi* es el término que más se aproxima a un concepto indígena para una comunidad social localizada”.<sup>52</sup>

Sin embargo, los cambios sociales producidos en el Gran Pajonal han dado como resultado un fenómeno producido en muchos otros pueblos indígenas: la conceptualización de términos que hacen referencia a la organización social y el territorio.

Las organizaciones indígenas han levantado la demanda por el territorio, definiéndolo como el espacio que sintetiza elementos básicos de la identidad social, así como el pasado común, la cosmovisión y el lugar donde se producen las relaciones sociales primordiales de la comunidad étnica. En el territorio ancestral se encuentran las redes de parentesco, los vínculos básicos y definitorios que el grupo organizado cree no poder encontrar en otros espacios. Al ponerse en peligro el territorio, los indígenas ven amenazadas sus

---

<sup>52</sup> *Nampitsi* se traduce como comunidad; sin embargo, puede hacer referencia a una casa dado el asentamiento disperso de la zona.

formas de vida y la reproducción de sus identidades. El territorio es, por lo tanto, una realidad socialmente construida y no una esencia inmutable (Bello, 2004, p. 96).

Asimismo, Anderson (2002, pp. 125-129) argumenta que la identidad ashéninka se construye con el sistema de enseñanza de padres a hijos; “los padres preparan a sus hijos para ser independientes”, enseñándoles a trabajar desde muy niños y a asumir distintos roles en el hogar y la comunidad. Anderson observa una “urgencia de alcanzar la competencia de un adulto”. Eso explicaría los matrimonios a precoz edad, generalmente, los ashéninka púberes se unen para formar una familia y trabajar sus propias chacras.

Existe un vínculo innegable entre ciudadanía y territorio, pero si se reconocieran a todos los que viven en el Gran Pajonal como ciudadanos, los que se encuentran ahí por motivos laborales podrían exigir tierras y participación política, lo cual sería visto por parte de los líderes ashéninkas como una intromisión en su modo organizacional. Al conversar con los docentes asháninkas, manifestaban lo difícil que había resultado el proceso de ser comuneros y las limitaciones que tuvieron para poseer tierras necesarias para su sustento. No podían postular a cargos políticos y temían ser expulsados del Gran Pajonal en cualquier momento si se oponían a la política local.

Estos docentes asháninkas tenían mujeres mestizas. Tal vez la situación hubiese sido otra si sus parejas e hijos hubiesen sido ashéninkas. En estos casos, la lengua está unida al concepto de procedencia u origen y denota un fuerte rasgo de identidad social y/o étnica. Sin embargo, como sostiene Longa (2003),

las relaciones entre lengua e identidad no deben ser interpretadas como una cuestión directa y estable. Al contrario, estas deben ser vistas desde un punto de vista dinámico y cambiante ya que, como medio de representación simbólica, tanto la lengua como la identidad son construcciones culturales susceptibles de cambios y revalorizaciones (p. 26).



En realidad, desde el 2006 hasta la actualidad, he visto asumir cargos políticos a mestizos casados con ashéninkas. En estos casos, no solo basta tener un buen dominio del idioma ashéninka, sino contar con la confianza de los principales líderes. Los matrimonios mixtos no son muy frecuentes, menos lo es el hecho de que una pareja así se quede a vivir en la comunidad. Generalmente, se van a vivir al centro poblado Oventeni o salen a las ciudades de Satipo (Junín) o Atalaya (Ucayali). Por eso, quienes permanecen en el territorio del Gran Pajonal pueden aspirar a la ciudadanía ashéninka, mas por su origen y forma de hablar nunca llegarán a ser ashéninkas porque a través de las actitudes lingüísticas de los pajonalinos se evidencia el alto valor que le dan al dominio de su variedad lingüística.

#### **8.4 Proceso de distritalización del Gran Pajonal**

La información que presento a continuación es el resultado de la revisión y sistematización del expediente de creación del distrito Gran Pajonal en la provincia de Atalaya, departamento de Ucayali.<sup>53</sup> Se trata de un proceso que inician los líderes indígenas, que dirigen la OAGP, y que ha durado más de 24 años. Esta iniciativa nace a finales de la década de los ochenta. Surge a partir de ideas orientadas al progreso de los individuos en el marco contextual de la (pos)modernidad y está enmarcado en el proceso de titulación de tierras.

Los datos que se presentan son una fuente valiosa para la etnografía Arawak, ya que ponen en evidencia la adecuación y aprendizaje de las leyes y normas nacionales por parte de los líderes indígenas para lograr sus objetivos. Por otro lado, este material descubre la labor política que han cumplido los líderes ashéninkas y el papel que han desempeñado quienes alcanzaron un cargo público.

La Tabla 21 muestra cómo se organizaron los líderes ashéninkas para solicitar a las autoridades locales y nacionales que conviertan su territorio en distrito con el objetivo de elevar el nivel socioeconómico de las comunidades nativas.

---

<sup>53</sup> Este documento fue recopilado y ordenado en forma cronológica por Denis Camayteri Sánchez con la colaboración de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP), la Municipalidad del Pueblo Oventeni, el Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni, la Municipalidad Provincial de Atalaya y el Gobierno Regional de Ucayali.

**Tabla 21.** Primeras iniciativas para crear el distrito del Gran Pajonal

<b>Fecha</b>	<b>Hechos</b>
<b>1992</b>	<p>Se firman 26 memoriales de las CC. NN. de la OAGP, en las cuales solicitan la categoría de anexo para la creación del distrito Gran Pajonal.</p> <p>Se solicita al Presidente de la Asamblea Regional de Ucayali la creación del distrito del Gran Pajonal con su capital Oventeni.</p> <p>Se realiza estudio de factibilidad y elaboración de expediente técnico para la creación del distrito Gran Pajonal con su capital Oventeni.</p>
<b>1996</b>	<p>Se crea el Comité de Fundación de la Distritalización del Gran Pajonal con su capital Oventeni.</p> <p>Presidente: Antonio Mejía Torres</p> <p>Vicepresidente: Juan Nicahuate Paima</p> <p>Secretario de Economía: Fulgencio Palomino Huamantoma</p> <p>Secretario de Actas: Jorge Palomino Huamantoma</p> <p>Fiscal: Idelfonso Campos Muñoz</p> <p>Defensa: Miguel Camaiteri Fernández</p> <p>Vocal: Pascual Camaiteri Fernández</p> <p>Se informa al presidente del Consejo Transitorio de Administración Regional de Ucayali la formación del Comité de Fundación de la Distritalización del Gran Pajonal con su capital Oventeni.<sup>54</sup></p> <p>La Municipalidad del Centro Poblado Menor (MCPM en adelante) de Oventeni y la OAGP solicitan la creación del distrito de Gran Pajonal con su capital Oventeni al Presidente de la República, al Presidente del Congreso de la República y al Presidente del Consejo Transitorio de Administración Regional de Ucayali.</p>
<b>1999</b>	<p>La OAGP envía un memorial al Presidente de la República solicitando la creación del distrito de Gran Pajonal con su capital Oventeni.</p>

---

Elaboración propia

---

<sup>54</sup> Oficio N.º 012-96-CCORD. CC.NN-I RD ECON-CTARU

**Tabla 22.** Pasos formales para crear el distrito del Gran Pajonal

<b>Fecha</b>	<b>Hechos</b>
<b>2000</b>	La MCPM Oventeni y la OAGP solicitan al Presidente del Consejo de Ministros y a la presidenta del Consejo Transitorio de Administración Regional de Ucayali apoyo para creación política del distrito Gran Pajonal con su capital Oventeni. <sup>55</sup>
<b>02/10/2000</b>	La OAGP solicita al Presidente de la República y a la PCM la creación política del distrito Gran Pajonal con su capital Oventeni.
<b>11/12/2000</b>	La MCPM Oventeni solicita al Alcalde Provincial de Atalaya apoyo para creación política del distrito Gran Pajonal con su capital Oventeni. <sup>56</sup>
<b>02/01/2001</b>	La OAGP solicita la creación política del distrito Gran Pajonal con su capital Oventeni al presidente del Consejo Transitorio de Administración Regional de Ucayali.
<b>12/08/2001</b>	La OAGP envía un memorial al Presidente de la República solicitando la apertura del Expediente Técnico del distrito de Gran Pajonal con su capital Oventeni. <sup>57</sup>
<b>21/01/2003</b>	OAGP envía un memorial al presidente del Gobierno Regional de Ucayali (GRU en adelante) solicitando la apertura del Expediente Técnico del distrito de Gran Pajonal con su capital Oventeni. <sup>58</sup>
<b>31/01/2003</b>	El GRU a través de la Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial (GRPPyAT en adelante) informa que ha aperturado el Expediente Técnico para la creación del distrito de Gran Pajonal. <sup>59</sup>

Elaboración propia

Desde inicios del siglo XXI, los líderes ashéninkas representados a través de la OAGP y la Municipalidad de Oventeni unen esfuerzos para solicitar en términos formales y legales la distritalización del Gran Pajonal. Así inicia una nueva etapa de

<sup>55</sup> La carta con fecha 21/02/2000 dirigida a la PCM señala que no entienden cuál es el motivo del retraso de los trámites.

<sup>56</sup> Oficio N.º 074-2000-MCPM.O.GP/AUT

<sup>57</sup> Se listan todos los oficios, cartas enviados a distintas instancias del gobierno entre 1992-2001.

<sup>58</sup> Se listan todos los oficios, cartas enviados a distintas instancias del gobierno entre 1992-2001.

<sup>59</sup> Informe N.º 003-2003-GRU-P-GG-GRPPAT-SGOT-NAS  
Oficio N.º 054-2003-GR-Ucayali-P-GGR

formalización para convertirse en distrito. En adelante, se establecerían alianzas con los gobiernos distritales y regionales, gracias a la presencia de Miguel Camayteri, Denis Camayteri y Cleofaz Quintori como regidores, en distintos periodos, en la Municipalidad Provincial de Atalaya.<sup>60</sup> Sin embargo, en octubre de 2009, se informa al entonces presidente de la OAGP, Cleofaz Quintori Soto, que la creación de nuevos distritos y provincias se encuentra suspendida a nivel nacional hasta el 31 de diciembre de 2011, según la Ley N.º 28920.<sup>61</sup>

El 5 de enero del 2012, la Municipalidad de Oventeni emprende nuevamente el proceso y solicita al Gobierno Regional de Ucayali una Comisión Técnica para la elaboración del expediente de creación del distrito de Gran Pajonal-Oventeni.<sup>62</sup> La respuesta es que Oventeni no amerita apertura de Expediente técnico porque no reúne todos los requisitos ni equipamiento urbano que sustente una creación distrital, según la Ley 27795:<sup>63</sup> Entonces, las autoridades pajonalinas se ven en la obligación de cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Plan de desarrollo urbano
- b) Plaza pública
- c) Mercado de abastos
- d) Cementerio
- e) Comisaría
- f) Saneamiento físico-legal de los predios urbanos
- g) Un mínimo de 1800 habitantes

Algunos cambios le correspondían específicamente a Oventeni que debía acondicionar su casco urbano para ser la capital del distrito. Por otro lado, las autoridades locales comprometieron a los habitantes para que cambien de domicilio, ya que muchos habían obtenido su DNI en la región Junín. Era necesario, además, que los ashéninkas se inscriban en el Reniec, dado que la mayoría de población estaba indocumentada. En la siguiente tabla, se muestra la cronología del

---

<sup>60</sup> Miguel Camayteri fue regidor en el periodo 2003-2006; Denis Camayteri, en el periodo 2007-2010; Cleofaz Quintori, en el periodo 2011-2014.

<sup>61</sup> Oficio N.º 360-2009-PCM-DNTDT con fecha 07/10/2009.

<sup>62</sup> Oficio N.º 005-2012-A-MCPO-GR

<sup>63</sup> Informe N.º 045-2012-GRU-P-GGR-GRPPyAT-SGOT  
Informe Técnico N.º 005-2012-GRU-P-GGR-GRPPyAT-SGOT-ardird

cumplimiento de los requisitos y los avances obtenidos en el proceso de distritalización del Gran Pajonal.<sup>64</sup>

**Tabla 23.** Requisitos legales para crear el distrito del Gran Pajonal

<b>Fecha</b>	<b>Hechos</b>
<b>2012</b>	Reniec con apoyo de la OAGP y la Municipalidad de Oventeni, tramita 2660 DNI. <sup>65</sup> Se aprueba la recategorización de Centro Poblado a Pueblo de Oventeni. <sup>66</sup>
<b>2013</b>	La creación del distrito del Gran Pajonal-Oventeni es declarado “Prioritario y de preferente interés regional”. <sup>67</sup> Proyecto de Ley N.º 2809/2013-CR para declarar de interés nacional y social la creación del Distrito de Gran Pajonal. <sup>68</sup> El GRU solicita al Director Nacional de Demarcación Territorial de la PCM la actualización del Estudio de Diagnóstico y Zonificación (EDZ en adelante) de la provincia de Atalaya. <sup>69</sup> La GRPPyAT del GRU recomienda al alcalde de la MPA implementar en el centro poblado Oventeni un Plan de Desarrollo Urbano y el saneamiento físico-legal de sus predios. <sup>70</sup>
<b>del</b>	Supervisión Técnica al sector Gran Pajonal-Oventeni por la Dirección
<b>10/06/2011</b>	Nacional Técnica de Demarcación Territorial-PCM y la Sugerencia de
<b>al</b>	ordenamiento territorial del GRU en el marco del proceso de
<b>14/06/2014</b>	reformulación del EDZ de la provincia de Atalaya. <sup>71</sup>
<b>23/06/2014</b>	La GRPPyAT del GRU informa las recomendaciones que deben implementarse dentro del proceso de evaluación de la propuesta de creación del distrito Gran Pajonal-Oventeni. <sup>72</sup>

Elaboración propia

<sup>64</sup> En esta nueva etapa, la concentración de reformas urbanas en Oventeni motiva el cambio del nombre del distrito de Gran Pajonal a Gran Pajonal-Oventeni.

<sup>65</sup> Oficio N.º 001114-2012/SGEN/RENIEC

<sup>66</sup> Resolución Ejecutiva Regional N.º 1299-2012-GRU-P

<sup>67</sup> Acuerdo N.º 106-2013 del Concejo Regional de Ucayali

<sup>68</sup> Proyecto de Ley N.º 2809/2013-CR

<sup>69</sup> Oficio N.º 424-2013-GRU-P

<sup>70</sup> Oficio N.º 679-2013-GRU-P-GGR-GRPPyAT. Estos requisitos están establecidos en el Art. 12 del reglamento de la Ley de Demarcación y Organización Territorial D.S. N.º 019-203-PCM

<sup>71</sup> Memorando N.º 308-2014-GRU-P-GGR-GRPPyAT

<sup>72</sup> Informe N.º 105-2014-GRU-P-GGR-GRPPyAT-SGOT

Informe N.º 019-2014-GRU-P-GGR-GRPPyAT-SGOT-ardird

Los líderes ashéninkas y las autoridades mestizas deciden crear un comité que se encargue del proceso de distritalización del Gran Pajonal con el objetivo de mejorar las gestiones frente a las autoridades regionales y nacionales.

**Tabla 24.** Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni

<b>Fecha</b>	<b>Hechos</b>
<b>10/08/2014</b>	Se elige la junta directiva del Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni (CPRODIST-GPO en adelante) y se solicita su reconocimiento oficial a las autoridades locales. <sup>73</sup>
<b>26/08/2014</b>	Se reconoce el Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni. <sup>74</sup>
<b>07/10/2014</b>	El GRU remite el EDZ de la provincia de Atalaya al director nacional de Demarcación Territorial de la PCM para su revisión y aprobación. <sup>75</sup>
<b>13/10/2014</b>	Se reconoce el Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni. <sup>76</sup>
<b>20/10/2014</b>	El CPRODIST-GPO solicita al Reniec el Formato de lista de adherentes para Demarcación Territorial. <sup>77</sup>
<b>14/11/2014</b>	La PCM se reúne para revisar el EDZ de Atalaya y da una serie de recomendaciones que tienen que ser subsanadas para que el GRU remita el documento a la PCM/DNTDT. <sup>78</sup>
<b>17/11/2014</b>	Reniec remite al CPRODIST-GPO el Formato N.º 3020 para la lista de adherentes para la creación del distrito. <sup>79</sup>
<b>11/12/2014</b>	El Presidente Regional de Ucayali remite el EDZ de la provincia de Atalaya al Director de la Dirección Nacional de Demarcación Territorial de la PCM. <sup>80</sup>
<b>22/12/2014</b>	El CPRODIST-GPO solicita al GRU capacitación para el registro de firmas en el Formato de lista de adherentes para el trámite de creación del distrito. <sup>81</sup>

Elaboración propia

<sup>73</sup> Expediente N.º 853-2014

<sup>74</sup> Resolución de Alcaldía N.º 011-2014-MOGP

<sup>75</sup> Oficio N.º 362-2014-GRU-P

<sup>76</sup> Resolución de Alcaldía N.º 821-2014-A-MPA

<sup>77</sup> Oficio N.º 003-2014-CPRODIST-GPO

<sup>78</sup> Acta de reunión de trabajo de la PCM

<sup>79</sup> Carta N.º 000083-2014/GRE/SGVFAE/RENIEC

<sup>80</sup> Oficio N.º 424-2014-GRU-P

<sup>81</sup> Oficio N.º 006-2014-CPRODIST-GPS/Y.C.M

El 30 de diciembre de 2014 se aprueba el Plan de Ordenamiento Urbano del Centro Poblado de Oventeni, el cual tiene una vigencia de 10 años.<sup>82</sup> Así, se entraría en el último tramo para convertir el Gran Pajonal es un distrito.

**Tabla 25.** Última etapa del proceso de creación del distrito

<b>Fecha</b>	<b>Hechos acontecidos durante el 2015</b>
	Se informa que ya están listos 314 títulos de propiedad de Oventeni. <sup>83</sup>
<b>30/01</b>	El CPRODIST-GPO es capacitado en el procedimiento de Registro de firmas del padrón de adherentes N.º 3020 del Reniec.
<b>06/01</b>	La MPA solicita al GRU la definición de delimitación territorial de la provincia de Atalaya con la región Junín. <sup>84</sup>
<b>18/02</b>	La MPA informa a la GRPPyAT del GRU que se ha aprobado el Plan de Ordenamiento Urbano del Centro Poblado de Oventeni, el cual tiene una vigencia de 10 años. <sup>85</sup>
<b>20/02</b>	Se aprueba el EDZ de la provincia de Atalaya. <sup>86</sup>
<b>13/03</b>	Apertura de expediente técnico de demarcación y organización territorial de la provincia de Atalaya y de la creación del distrito Gran Pajonal Oventeni. <sup>87</sup>
<b>26/03</b>	Apertura de empadronamiento de Lista de adherentes, verificación de respaldo de la población organizada y diagnóstico socioeconómico. <sup>88</sup>
<b>13/04</b>	La GRPPyAT solicita a la MPA <ul style="list-style-type: none"> <li>a) información sobre saneamiento físico legal del CPM Oventeni</li> <li>b) informe sobre el porcentaje de rentas generadas.<sup>89</sup></li> </ul>
<b>18/05</b>	La MPA informa a la GRPPyAT las cuentas por cobrar de impuesto predial y arbitrios del padrón general del CPM Oventeni. <sup>90</sup>

Elaboración propia

<sup>82</sup> Ordenanza Municipal N.º 028-2014-A-MPA

<sup>83</sup> Oficio N.º 167-2015-COFOPRI/OZUC

<sup>84</sup> Oficio N.º 069-2015-A-MPA

<sup>85</sup> Oficio N.º 015-2015-GM-MPA

Ordenanza Municipal N.º 028-2014-A-MPA

<sup>86</sup> Resolución Jefatural N.º 003-2015-PCM/DNTDT

<sup>87</sup> Oficio N.º 106-2015-GRU-P-GGR-GRPPyAT

<sup>88</sup> Acta del Comité Pro Distrito Gran Pajonal Oventeni

<sup>89</sup> Oficio N.º 203-2015-GRU-P-GGR-GRPPyAT

Oficio N.º 205-2015-GRU-P-GGR-GRPPyAT

<sup>90</sup> Oficio N.º 066-2015-GM-MPA

Informe N.º 084-2015-GAT-MPA

Este largo proceso de casi 25 años muestra el trabajo de gestión de los líderes ashéninkas, las estrategias empleadas para lograr sus objetivos, el rol político que desempeñaron los regidores ashéninkas en sus respectivos periodos, las relaciones de poder entre ashéninkas y mestizos, el proponer y liderar, pero también ceder en determinados términos para que el proceso avance. Lamentablemente, la mayoría de ashéninkas desconoce este trabajo que busca la inserción del Gran Pajonal en la vida socioeconómica de la región y el desarrollo de las comunidades nativas. Es más, muchos desconocen siquiera las implicancias de convertirse en distrito y a otros tantos no les interesa, porque solo quieren seguir viviendo, como siempre, del monte.

Otro aspecto que cabe resaltar es que los jóvenes no han participado en este proceso, ni siquiera aquellos jóvenes “civilizados” o “modernos”. Los líderes sostienen que no ha podido incluirlos en la política de la OAGP más allá de ocupar un cargo como jefes de sus comunidades. El liderazgo es un asunto que preocupa a los líderes quienes no ven sucesores entre los jóvenes. Algunos de los cuales solo han aparecido para promover la creación de nuevas organizaciones indígenas dentro del Gran Pajonal no con el afán de servir a las comunidades, sino de beneficiarse económicamente. Como no han logrado sus objetivos, estas organizaciones se han desintegrado rápidamente o han quedado sin herramientas para la gestión de proyectos.

No cabe duda que la distritalización del Gran Pajonal traerá como consecuencia directa una mayor presencia del gobierno en la zona con instituciones que velen por el respeto a los derechos humanos; igualmente el desarrollo económico se garantizará con un presupuesto propio destinado a mejorar las condiciones de vida de los pajonalinos. En este nuevo contexto, los ashéninkas construirán su identidad o identidades y se crearán los motivos necesarios para que los demás jóvenes, quienes han optado por una vida tradicional, se acerquen a la modernidad.

#### **8.4.1 El caso del Reniec**

Durante mi estadía en el Gran Pajonal, en el 2012, se realizaba una campaña del Reniec para la inscripción de los ashéninkas en los registros civiles. La municipalidad de Oventeni había coordinado con la municipalidad de Atalaya para que el Reniec se instale en Oventeni y los recién nacidos sean registrados, se tramite



el cambio domiciliario, ya que la mayoría de pobladores que tenían DNI estaban registrados en Junín; y, principalmente, para que los ashéninkas obtengan su DNI.

La situación era dramática, porque más del 90% de miembros de cada comunidad no tenía DNI ni partida de nacimiento. Así, el proceso de identificación de cada persona involucraba a todos los integrantes de la sociedad pajonalina. Los jefes y profesores jugaban un papel importante al convertirse en testigos y ayudar con el trámite respectivo para que todos los ashéninkas que llegaban a Oventeni fueran inscritos. Los jefes debían presentar el número de no inscritos y registrar a sus comuneros. Los docentes debían suspender las clases y dirigirse a Oventeni con sus alumnos para tramitar su DNI. En la Red Educativa de Oventeni, el coordinador debía buscar en las actas los nombres de los ashéninkas para validar su inscripción en el Reniec.

Se procedió a inscribir a los ashéninkas por comunidad, pero esto implicaba que todos los comuneros lleguen a Oventeni para inscribirse. Así, se podía observar campamentos de ashéninkas que procedían de comunidades alejadas como Javiroshi o Shumahuani. Las más alejadas nunca asistieron, debido a que estaban a un día o dos de camino y la permanencia en Oventeni era como mínimo dos días. Además, estaban en plena cosecha de café, lo cual impedía que dejen sus comunidades. Otras quejas se debían a la falta de alimentos y lugar donde se alojen, ya que el centro de abasto del café no cubría la demanda de ashéninkas. Muchos optaron por quedarse en las casas abandonadas que hay en Oventeni. Otros invadían propiedades privadas, rompiendo puertas y ventanas para tener donde dormir y comer. Muchos otros acampaban en la misma plaza de Oventeni o a lo largo del camino, abrigándose solo con una fogata y sus cushmas. Familias enteras llegaban con sus perros, canastas llenas de yuca y botellas de masato.



*Figura 60. Ashéninkas esperan inscribirse en el Reniec afuera de la Municipalidad de Oventeni*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 61. Familia ashéninka esperando registrarse en el Reniec*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012



*Figura 62. Familia de Shumahuani esperan registrarse en el Reniec*

Foto: Liliana Fernández/Año: 2012

Se ordenó la atención por comunidades, porque se pensó que los niños no perderían tantas clases, además sería más fácil y ordenado para los tramitadores y jefes registrar a los comuneros. Sin embargo, la cantidad de ashéninkas indocumentados requería de un conjunto de requisitos que garanticen su identidad, porque nunca antes habían tenido partida de nacimiento o DNI. Así, eran necesarios dos familiares debidamente identificados de la persona o dos testigos entre los cuales figuraba siempre el jefe, quien además debía reconocer al ashéninka como un comunero. La Red Educativa de Oventeni y la Posta de salud también participaron activamente del proceso. Estas instituciones otorgaban documentos que validaban los nombres y apellidos de los ashéninkas. Igualmente era preciso contar con un número importante de intérpretes, ya que la mayoría de comuneros, sobre todo los de mediana y mayor edad, eran monolingües en ashéninka; por otro lado, los tramitadores eran mestizos, la mayoría vino de Huancayo exclusivamente para esta campaña y redactaban mal los nombres y apellidos ashéninkas, lo cual generaba retraso y preocupación en los líderes pajonalinos.

Algo que es importante resaltar, que ocurría en la Red educativa, era que los jóvenes querían aprovechar el momento para cambiarse de nombre, lo cual no era posible, pero muchos jóvenes asistían con esa inquietud... A pesar de no tener partida de nacimiento, no podían hacerlo, porque ya había un certificado de estudios con sus nombres originales. Otros problemas fueron que muchos jóvenes estaban registrados en distintas actas con distintos apellidos paternos y no sabían qué hacer.

Un hecho resaltante y que denota la posición de la mujer en la sociedad ashéninka fue ver a un número considerable de niñas madres. Sus edades oscilaban entre 12 y 15 años y ya eran madres primerizas. También había jovencitas de 16 y 17 años con dos hijos. Todas iban a sacar su DNI y el de sus hijos acompañados de sus padres y esposos. Muchas otras habían pasado el rito de la menarquía y llevaban un paño cubriéndoles la cabeza. Otras jóvenes ya mostraban un cabello corto. La mayoría vestía *cushma* y andaba descalza; cargaban a sus hijos con una manta andina.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> El uso del *thompirontsi* es limitado; solo he visto a algunas mujeres adultas usarlo y como adorno, ya no para cargar al bebé.

Los jóvenes ashéninkas que venían de comunidades alejadas no estudian, muchos ni siquiera han terminado la primaria. Se dedican a trabajar sus chacras. La mayoría, si es que no todos, ya tienen familia. Visten ropa deportiva y siempre llevan consigo su *tsarato* ‘morral’. Algunos llegaban acompañados por sus padres para realizar el trámite, otros estaban solos.

Las mujeres, y algunos hombres, ashéninkas más tradicionales pintaban sus rostros con los diseños propios de su cultura para la foto, pero eran persuadidos por los funcionarios del RENIEC para que posaran frente a la cámara con el rostro limpio, lo cual generaba malestar entre los ashéninkas porque tenían que lavarse el rostro y borrar los diseños recién pintados. Durante los días que duró el trámite, se pudo corroborar que la población ashéninka es predominantemente tradicional en el sentido de que mantienen formas de vida que caracterizan a sus antepasados, como el consumir yuca y masato, la forma de vestir, acampar en los caminos o donde caiga la noche, el dominio predominante del idioma ashéninka, la poca competencia en el castellano, las familias jóvenes, los ritos de transición, entre otras características.

Dado que Oventeni es el centro del Gran Pajonal y constituye el lugar de intercambio socioeconómico y de mayor influencia en la cultura ashéninka, las comunidades aledañas presentan características menos tradicionales que se explican por el contacto más cercano y frecuente con Oventeni. Si bien esta importante campaña logró registrar a miles de ashéninkas, los líderes locales y las autoridades de la Municipalidad Provincial de Atalaya calculan que aún falta registrar al 50% de la población.

#### **8.4.2 *Identidad más allá del territorio***

¿Qué ocurre con los jóvenes que han migrado a otras ciudades? ¿Dejan de ser ashéninkas? La migración más frecuente es hacia las ciudades amazónicas de Satipo y Atalaya, ambas de ocupación originalmente Arawak. Así que no se produce un desarraigo propiamente dicho, dado que en ambas ciudades se encontrarán con sus paisanos o ashéninkas originarios de otros lugares, además las distancias entre sus comunidades y sus lugares de residencia actual son relativamente cortas. Los ashéninkas pueden migrar más lejos por motivos laborales o de estudio, a ciudades

culturalmente distintas como Huancayo, Tarma o Lima, donde definitivamente dejarán sus manifestaciones culturales propias para adecuarse a una vida distinta.

Como Robertson (1995) señala, la globalización, definida en su sentido más general como la comprensión del mundo, implica la vinculación de localidades, pero también la “invención” de la localidad en el mismo sentido general que la idea de la invención de la tradición, así como su “imaginación”. La migración no implica la pérdida de la identidad ashéninka la cual está relacionada con la competencia lingüística en la lengua materna y el sentido de pertenencia al territorio. Se es ashéninka mientras ambas características permanezcan en el sujeto y el vínculo con su comunidad no termine.

Algunas veces familias jóvenes migran, pero conservan sus hábitos y algunas costumbres en las ciudades; mantienen el uso de la lengua materna, aunque confinada solo al hogar. Es distinto cuando se migra solo, pero no practicar las costumbres no implica dejar de ser ashéninka, por ejemplo, los jóvenes suelen regresar a ejercer la ciudadanía ashéninka, a trabajar sus chacras, participar de algún evento político o festivo, etc. Así el retorno demoré años, el jefe decidirá si es aceptado o no nuevamente. En consecuencia, es la propia persona la que decide si deja de ser ashéninka o no.

No obstante, un ashéninka sí puede dejar de ser comunero y esto le impide tener tierra, hacer chacra. Generalmente, cuando alguien migra temporalmente deja sus chacras a cargo de su familia. De no ser este el caso y por tratarse de alguien soltero, deberá conseguir una esposa en la comunidad para volver a tener tierra y recuperar la ciudadanía ashéninka.

## **8.5 Jóvenes modernos**

En la actualidad, los jóvenes ashéninkas viven en un territorio que está bajo la influencia de la economía del mercado nacional y cuentan con acceso a mercados regionales y provinciales donde pueden comercializar sus productos, trabajar y comprar los bienes que requieren. Bodley (1970, p. 8) señala que el contacto directo con ciudades ha forzado los siguientes cambios económicos en la sociedad ashéninka: el repliegue de algunos grupos a zonas de difícil acceso; la dependencia

económica al trabajar para los colonos; o la adaptación a la economía de mercado. Según Bodley (1970, p. 143), este último cambio depende del reconocimiento del valor del dinero, el acceso a los mercados y la habilidad de leer y hablar castellano, lo que los ashéninkas denominan “ser civilizado”.

Sin embargo, al tener un acceso más directo y rápido a las ciudades, se percibe que algunos jóvenes ya no practican algunas costumbres de los adultos como el chamanismo, el masticar coca, el salir a cazar. Igual ocurre con el cambio de ropa, los jóvenes ya no usan cushmas, salvo en reuniones muy formales donde evidencian su identidad étnica. La mayoría de jóvenes que van a la escuela secundaria visten shorts y polos deportivos, que es lo que usualmente viste un hombre debajo de su cushma; mientras que otros visten *jeans*, polos y zapatillas que adquieren con el dinero que ganan trabajando en sus vacaciones. Las mujeres, quienes son menos propensas al cambio sociocultural, usan cushmas con mayor frecuencia.

Los cambios que experimentan los individuos son diferentes, porque dependen de las metas y motivaciones personales. Por eso, en una misma generación se puede encontrar distintas actitudes hacia la cultura ashéninka y hacia un cambio producto de la modernización.

### **8.5.1 *El estilo de vida de los jóvenes ashéninkas***

En el colegio secundario, hombres y mujeres participan en todas las actividades escolares. La única distinción de género se hace cuando se trata de hacer trabajos pesados. En esos casos, sobre el hombre recaen las labores que demandan mayor esfuerzo físico.

La cosecha del café la hacen tanto hombres como mujeres. Aunque son los hombres quienes trabajan moliendo el café, es normal que las mujeres jóvenes lo hagan en sus casas. Durante el secado del grano del café, es más frecuente ver a las mujeres y no a los hombres seleccionando el grano.

En la cocina, hombres y mujeres participan de las actividades que propone la docente. Los jóvenes admiten que les da vergüenza hacer los quehaceres de la cocina, pero que en sus casas ayudan a sus madres a cocinar y limpiar. Durante el

receso, siempre hay un grupo de jóvenes que juega fútbol. Emplean todo su tiempo libre practicando este deporte. Los demás suelen formar pequeños grupos, conversar y reírse. Algunas parejas se alejan y conversan.

Fuera de la escuela, las parejas ashéninkas tienen la costumbre de recorrer largas distancias para ir a alguna comunidad, al pueblo Oventeni o dirigirse a pescar. El hombre va delante, lleva su *tsarato* ‘morral’, su machete y a veces su arco y flechas; algunas veces lo acompaña uno de sus hijos hombres. Detrás, a unos tres metros o más, va la mujer cargando una canasta donde lleva yuca, masato y lo que necesiten para el viaje. Sus hijos la acompañan y suele cargar, además, al menor de ellos. Esta siempre ha sido la imagen de la pareja ashéninka que se dirige a algún lado. No obstante, se ha notado otro modelo de conducta entre los más jóvenes: algunas parejas caminan juntas, van conversando; algunas veces hombre y mujer van tomados de la mano; en otros casos, el hombre carga al bebe.

Tanto hombres como mujeres cabalgan, pero lo general, común, es encontrar en el camino a hombres cabalgando. Los que tienen caballos son los líderes, ronderos, y sus hijos también los emplean para ir a la escuela o trasladarse a sus chacras para trabajar. En la actualidad, los caballos también son utilizados para transportar café.

Los jóvenes actúan de dos maneras, ellos mismos lo explican: (1) por presión de sus padres tienen que ir al colegio o (2) dejan de ir para trabajar sus chacras. Si no hay presión de sus padres, ellos prefieren pasear, explorar algún bosque, salir hacia alguna ciudad. No importa si no hay dinero, se puede conseguir trabajando en algún lugar. Por ejemplo, cuando salen a las ciudades, dicen: “Me voy a pasear”, no dicen: “Debo trabajar”, “Voy a trabajar”; no les preocupa si llevan dinero o no. Tanto hombres como mujeres tienen esta actitud. El día menos pensado ya no están en sus comunidades. Los comuneros dicen: “Se ha escapado”, “Se ha huido”, pero no se preocupan, porque saben que en algún momento regresarán. Y así es... Cuando le preguntó a los jóvenes a dónde fueron, contestan: “A pasear en Atalaya”, “En Satipo”.

Son escasos los hombres que asisten a clases voluntariamente y piensan en estudiar una carrera. La mayoría lo hace presionado por sus padres. Cuando no hay esta

presión de por medio, el joven simplemente decide formar una familia y trabajar su chacra. Esto es lo normal, dado que la mayoría de adultos ashéninkas no ha accedido a la educación y no comprenden su importancia o no saben cómo guiar el aprendizaje de sus hijos. Asimismo, casi todos los padres creen que con que su hijo asista al colegio es suficiente y, en horas de la tarde, no les exigen ni les dan tiempo para repasar los cursos o hacer sus tareas. Si el joven termina la secundaria y nadie lo impulsa a salir a la ciudad y estudiar, lo cual implica darle apoyo económico, se queda en su comunidad y forma una familia.

En el nivel de educación secundaria, las mujeres ashéninkas, en el mejor de los casos, llegan solo a tercer grado. Es excepcional que alguna pase a cuarto y que termine la secundaria. En las comunidades aledañas a Oventeni, ya no se practican los ritos de transición, sobre todo el de la menarquía. Esto podría indicar que se está dando un cambio en la visión que se tiene de las mujeres ashéninkas y su rol en la sociedad. Sin embargo, a ellas no se les exige estudiar, sino quedarse en casa atendiendo a los hermanos menores y trabajar en la chacra. Por eso, ni siquiera son matriculadas en el nivel de educación primaria. Las jovencitas se embarazan alrededor de los 12 y 13 años, aunque la edad normal es a los 15 o 16. Los casos en que los padres e incluso la madre recomiendan a su hija estudiar o esperar para formar familia (esperar hasta terminar la secundaria) son contados y se dan en el contexto de interacciones sociales con pobladores Oventeni o foráneos.

Resulta que, en Oventeni, las mujeres mestizas administran sus negocios y dirigen la economía familiar. Ellas reclutan personal para que trabajen sus chacras, no tienen tantos hijos como las ashéninkas, ni empezaron a tan corta edad su vida reproductiva. Al parecer esto habría ocasionado que las mujeres ashéninkas entre 25 y 30 años reconsideren el papel que cumplirán sus hijas en la sociedad. “No quiero que viva como nosotros”, señalaba una madre ashéninka de 28 años, respecto a su hija de 13 años que estaba en tercer grado de secundaria. Otra madre, de 30 años, cuya hija tiene 17 años y está en primer grado de secundaria, decía que no quería que su hija sea madre tan joven, sería mejor que estudie y sepa más que ella. Estas madres están pendientes de lo que hacen sus hijas, no las envían solas lejos, sino con sus padres o hermanos.



### **8.5.2 Formación profesional**

Los hijos hombres de líderes tienen una conducta diferenciada de otros ashéninkas. A primera vista se destacan entre los demás por los bienes que poseen, desde ropa moderna y variedad de útiles escolares hasta la posesión de una moto o caballo para desplazarse. Son más desenvueltos y sociables que sus compañeros. Conocen las ciudades más cercanas al Gran Pajonal, porque suelen viajar con sus padres con frecuencia. Conocen muchas comunidades nativas también, ya que acompañan a sus padres a las reuniones o congresos que tienen. Muchos son obligados a estudiar por sus padres. Estos ejercen notable influencia sobre ellos, su asistencia o no asistencia depende de los padres, quienes los inducen a concluir sus estudios. Las hijas mujeres, en cambio, no resaltan entre sus compañeras por estas cualidades sino por la vestimenta que llevan, que es occidental.

Los jóvenes que tienen formación académica superior son muy pocos. Primero accedieron a la educación superior los hijos del líder indígena Pascual Camayteri gracias al apoyo y persistencia de su madre Ninfa Sánchez, de origen andino. La hija mayor Maribel, tiene 40 años y es docente bilingüe, actualmente trabaja en proyectos educativos para el Ministerio de Educación; Denis, el segundo hijo, tiene 38 años y es abogado, vive en Atalaya; Globis, el tercer hijo, tiene 35 años y es mecánico, vive en Atalaya desde el 2015, antes vivía en la C. N. Ponchoni y participaba activamente en la política del Gran Pajonal; Gaby, es la hija menor, es técnica en enfermería y trabaja en la posta de salud de Oventeni. La formación de estos ashéninkas no ha sido fácil ni continua, han tenido que dejar de estudiar por falta de recursos económicos, por formar familia. El apoyo de su madre fue fundamental para que terminaran sus carreras.

Gaby Camayteri comenta que se llegaron a formar cuatro jóvenes pajonalinos en salud indígena, pero solo dos trabajan en postas de salud del Gran Pajonal, los otros se dedican a sus chacras de café. Actualmente, hay jóvenes que se están formando en Atalaya y Satipo tanto en docencia como en enfermería y otras carreras técnicas, pero el proceso de formación es largo y generalmente no concluyen sus estudios por falta de dinero, porque forman familia o porque simplemente no se adecuan al sistema de enseñanza formal de las ciudades.

### 8.5.3 *¿Qué quieren los jóvenes para su futuro?*

Hvalkof y Veber (2005, p. 266) indican que los ashéninkas muestran habilidad para “adaptarse a los cambios impuestos por el mundo exterior”. Estos cambios se hacen más frecuentes debido al proceso de globalización, el cual se manifiesta a través del desarrollo de la infraestructura en el Gran Pajonal, así como la adquisición de bienes y servicios con los que no contaban antes. Sin embargo, no se puede afirmar que los ashéninkas sufren un proceso de aculturación, los pajonalinos han logrado “aprovechar el proceso de integración y modernización para defender su cultura y autonomía” y establecerse como dueños legales del territorio y los recursos del Gran Pajonal.

He observado que la vida tradicional no es la primera elección para muchos jóvenes que ya han pasado por el colegio. El ámbito social en el cual se desenvuelven ha originado nuevas necesidades y les exige adquirir otros conocimientos, tener otras conductas, prestar atención a otras obligaciones como el estudiar y trabajar. En el primer caso, acceder a la enseñanza superior les dará estatus social. No obstante, muy pocos logran alcanzar ese nivel, porque tienen hijos muy pronto, o porque encuentran muy complicado el sistema de enseñanza, como ya he mencionado. En el segundo caso, dado que la modernización de la región ha traído consigo nuevas demandas y necesidades, muchos jóvenes optan por trabajar como empleados en Oventeni o en las ciudades cercanas para poder comprarse bienes materiales de origen occidental, para estar “a la moda”.

Aún no se puede describir con precisión cómo es este proceso porque quienes acceden a estos bienes materiales son principalmente los líderes de las comunidades y quienes habitan en las áreas centrales de las comunidades que generalmente rodean la institución educativa bilingüe. Se debe tener en cuenta que para los líderes este tipo de infraestructura y bienes materiales es conocido porque ellos salen con frecuencia a las ciudades a realizar gestiones para su comunidad u organización indígena. Sin embargo, la mayoría de comuneros todavía vive en asentamientos dispersos dentro de sus comunidades, y acceden a estos servicios ocasionalmente los fines de semana cuando van a Oventeni a vender sus productos y comprar lo que necesitan, o en alguna reunión comunal o de la organización indígena.

Aunque Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) señalen que “las pautas de consumo que el mundo rico exporta e impone al mundo en desarrollo somete a este último a relaciones de intercambio que agudizan su dependencia, perpetúan sus desequilibrios internos y amenazan su identidad cultural” (p. 55); no se puede afirmar que los ashéninka sufren un proceso de aculturación. La vida tradicional no ha desaparecido y son muchos los jóvenes que la practican o se sienten conformes llevando ese estilo de vida. La responsabilidad de sostener y transmitir la tradición cae en las mujeres y así lo entienden los ashéninkas quienes reconocen en ellas un mejor dominio de la lengua, el cultivo de plantas curativas, el tejido de canastas y cushmas. Varios líderes coinciden en que las mujeres resguardan la tradición, mientras los hombres traen el desarrollo.

Sin embargo, es común referirse a los ashéninka tradicionales como “no civilizados” o “bien tradicionales”, incluso por los mismos ashéninkas; frases como “no quiere progresar” o “no le interesa su futuro” son igualmente empleadas para explicar la diferencia cultural en la región tanto entre ashéninkas como entre estos y mestizos, lo cual evidencia que algunos están construyendo una suerte de identidad que menosprecia lo autóctono, lo original, cuestión que se ve apoyada por la educación que se imparte en la región.

## **8.6 Conclusión**

El discurso hegemónico dentro de la modernidad se sustenta en el desarrollo tecnológico y científico alcanzado por los pueblos. Por lo cual, los pueblos indígenas son ubicados en el nivel más bajo de la línea de evolución social, en el estadio más primitivo de la civilización y la escuela es vista como la institución que les permitirá ascender en la escala evolutiva. Esta ha sido la forma de negar los derechos y las identidades culturales de las personas y colectividades.

La modernidad empieza con la reorganización total del espacio y del tiempo en el Gran Pajonal. No obstante, la autoidentificación de los ashéninka como tal para diferenciarse de los colonos y de los demás integrantes de la sociedad nacional, se ha mantenido y se refleja en su capacidad de lucha y resistencia, sea activa o pasiva, restaurada y renovada a través de los años y las generaciones. En efecto, muchas prácticas tradicionales y sobre todo la idiosincrasia ashéninka se han mantenido

debido a que las relaciones interétnicas no han sido interculturales; es decir, el peso de los prejuicios de los colonos, la expropiación de sus tierras ancestrales, la falta de políticas de asistencia, de salud, de educación, han generado que el ashéninka se aísle culturalmente.

Sin embargo, no ocurre así con los jóvenes. Es propio de las culturas y de su carácter dinámico que las experiencias concretas de vida se modifiquen. En este proceso, las personas necesitan encontrar nuevos símbolos que traduzcan o expresen los significados que ellas mismas van atribuyéndole a las nuevas situaciones. Así, nuevas concepciones entran en conflicto con la concepción dominante de la comunidad y el resultado es la reelaboración de la misma por medio de la incorporación de nuevos símbolos.

En el Gran Pajonal, estos cambios se dan principalmente en el hombre, quien inserta elementos de la modernidad a su cultura, mientras que la mujer cumple un rol más pasivo, dado que por su rol en la sociedad ashéninka se ve en la responsabilidad de cuidar la tradición a través de la enseñanza de la lengua materna a sus hijos, el conocimiento de las plantas del monte, la práctica de la cestería o tejido, según hayan adquirido las destrezas necesarias de su madre o abuela.

Entonces, la identidad no es un objeto, una actitud o una creencia, es una fuerza o poder que adopta una persona o grupo y se refleja en sus actitudes o creencias. Es una representación de la lucha por el reconocimiento y la diferencia. Producto del contacto se ha desarrollado un dinamismo cultural interesante que se fortalece con los matrimonios mixtos, aunque también se ha acentuado la discriminación y desigualdad. Por eso, el rescate de los valores locales debe ser visto como una rearticulación entre la modernidad y las identidades colectivas, culturales y comunitarias, ya que cuando las experiencias concretas de vida se modifican, la identidad se rearticula en base a los símbolos que el individuo encuentra en su entorno al interactuar con miembros de distintas sociedades e incluso dentro del mismo grupo.

## CONCLUSIONES

La identidad es un rasgo distintivo por el cual uno se representa a sí mismo y como parte de un grupo social. En ese sentido, las identidades permiten la valoración de un individuo en comparación a los demás y estimulan la autoestima del ser humano, aunque también pueden generar caos cuando las personas no terminan de identificarse con algún grupo social porque, finalmente, estas buscan ser parte de una sociedad o grupo social, ser aceptadas; es decir, la identidad se estabiliza mediante la pertenencia a diferentes tipos de colectivos como una comunidad nativa, la cual constituye el núcleo que ofrece un repertorio simbólico cultural que define la identidad de cada miembro en un caso específico.

La construcción identitaria del ashéninka está ligada a la pertenencia a una comunidad nativa. El territorio es un elemento cultural importante que identifica a los estudiantes indígenas de las comunidades del Gran Pajonal como ashéninkas, aunque estos no hayan participado del proceso inicial de territorialización. Si bien muchos jóvenes del nivel secundario generalmente desconocen su historia, incluido el proceso de colonización y el esfuerzo que tomó lograr la autonomía; muchos otros sí tienen pleno conocimiento de su historia gracias a que la tradición oral ha permitido que las nuevas generaciones hagan uso de esta memoria colectiva. En las comunidades nativas fronterizas del Gran Pajonal, por ejemplo, los jóvenes ashéninkas son activos partícipes de la lucha por la tierra y la ampliación territorial, dado que ven como amenaza a los colonos y esto influye notablemente en la construcción de su identidad como ashéninkas para diferenciarse de los mestizos. Por tanto, el territorio es un elemento cohesivo, en torno a este se construye la identidad.

El sistema educativo intercultural bilingüe en Ucayali no ofrece las condiciones para que la lengua indígena adquiera importancia en el ámbito social de la escuela. No obstante, esta lengua es un elemento cultural trascendental con el cual se identifica la mayoría, si es que no todos los jóvenes ashéninkas. Esto se debe a que la vida tradicional no ha desaparecido y son muchos los jóvenes que la practican o se sienten conformes llevando ese estilo de vida, donde la lengua materna es el principal instrumento de comunicación intergeneracional. Por eso, la sola comprensión de esta es válida para el reconocimiento de la identidad étnica como ashéninka. La revaloración del dominio de la lengua indígena por instituciones estatales y privadas ha generado que los jóvenes ashéninkas tengan otra actitud hacia su lengua materna y se esfuercen por tener un mejor dominio de esta.

La situación actual de este pueblo debe entenderse histórica y sincrónicamente como resultado de su participación, a veces directa o a veces indirecta, en el proceso de desarrollo económico del Gran Pajonal y de Oventeni. Aunque son los adultos quienes promueven el desarrollo de infraestructura en la zona, los jóvenes se adaptan fácil y rápidamente a los cambios en sus comunidades. Muchos quieren que estas sean como las ciudades que ya han visitado, es decir, como Satipo, Atalaya, o al menos como algunas comunidades asháninkas que tienen alumbrado público y parques. Para lograr esto, el ámbito social exige que se preste atención a obligaciones no tradicionales como el asistir a la escuela, terminar la educación secundaria y acceder a la enseñanza superior para servir a la comunidad como profesional o líder político. No obstante, muy pocos jóvenes logran alcanzar ese nivel de instrucción porque tienen hijos cuando son solo adolescentes, o porque encuentran muy complicado el sistema de enseñanza. En tanto las mujeres ashéninkas son quienes menos acceso y posibilidades tienen, porque su rol las sigue limitando a las labores del hogar, la chacra y la crianza de hermanos o sus propios hijos.

La cultura está en constante cambio. Estos cambios son más plausibles de ocurrir cuando una sociedad está en contacto con otra cuyas características son distintas y se muestra influyente en la forma de vida y modo de pensar de los otros. Así ocurre con Oventeni. Esto lleva a que el sistema de pensamiento social cambie y se manifieste de distintas formas teniendo en cuenta distintas variables sociales. El desarrollo económico llega rápidamente al Gran Pajonal, pero es irregular en el sentido de que

no todos los ashéninkas pueden acceder a él en igualdad de condiciones. Entonces, los cambios que experimentan los individuos son diferentes, ya que dependen de las metas y motivaciones personales. Por eso, en una misma generación se puede encontrar distintas actitudes hacia la cultura ashéninka y hacia la modernidad. ¿Qué postura predomina más? Parece ser circunstancial. Justamente, eso es resultado de las identidades múltiples que pueden construir los ashéninkas.

En consecuencia, puedo asegurar que, en el Gran Pajonal, los jóvenes ashéninkas pueden construir identidades múltiples sobre una base común —territorio y lengua— que les permita identificarse como miembros de un pueblo originario. La voluntad o decisión de construir una identidad distinta es para interrelacionarse exitosamente con miembros de otras sociedades y no ser discriminados o verse perjudicados por las relaciones de poder dispares. Asumir otras identidades no implica negar la identidad cultural colectiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD G, L. (2003). *Etnocidio y resistencia en la Amazonía peruana*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ALFARO, S.; CHINCHAYÁN, P. y MUJICA, L. (2007). *Sistematización de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural*. Lima: Fondo Editorial PUCP, RIDEI.
- ANDERSON, R. (2002). *Historias de cambio de los ashéninka*. Lima: ILV.
- APPADURAI, A. (Ed.). (1991). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- ARENAS, F. (2007). Sujetos indígenas y ciudadanía intercultural: Reflexiones a partir de la experiencia de conflicto cultural y discriminación étnica en el sur andino peruano. En CEBEM, IEE, CBC. *Pueblos indígenas: Referencias andinas para el debate*. Pp. 229-280.
- BARI, M. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. En *Cuadernos de Antropología Social* N.º 16, pp. 149-163.
- BARRIENTOS, I. (2001). Identidad y lealtad: pueblos indígenas e inmigrantes. En *Papeles de cuestiones internacionales* N.º 76. Pp. 53-63.
- BARTH, F. (Comp.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BELAUNDE, L. E. et al. (2005). *Ciudadanía y cultura política entre los awajún, asháninka y shipibo-konibo de la amazonía peruana*. Lima: CAAAP.
- BELLO, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL, GTZ.



- BENAVIDES, M. (2005). *Atlas de comunidades nativas de la Selva Central*. Lima: Instituto del Bien Común.
- BENDICHO, J. L. y SAMPAIO, C. (Orgs.). (2010). *Política e identidade cultural na America Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- BODLEY, J. (1970). *Campa socio-economic adaptation*. Tesis doctoral. University of Oregon. Ann Arbor: University Microfilms International.
- BODLEY, J. (1972). A Transformative Movement among the Campa of Eastern Peru. *Anthropos* 67(1/2), 220-228.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society* 29, 1-47.
- BUCHANAN, W. (1968). Identification, political. En David Sills (Ed.) *International encyclopedia of the social sciences*. Vol. 7. Pp. 57-61.
- CAMAYTERI, M., et. al. (2005). *Situación de salud de las comunidades: Ponchoni, Betania y Tincareni*. Tesis para optar el título de profesor en educación primaria intercultural bilingüe. Satipo: FORMABIAP.
- CARDOSO, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana.
- CASTELLS, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*, Santiago de Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/Pub01/Idyest.pdf>
- CASTELLS, M. (2010). *The information age: economy, society, and culture. Vol. II. The power of identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- CASTRO, G. (2007). Jóvenes: La identidad social y la construcción de la memoria. *Última Década* 26, 11-29.
- CHAVES, M. (1998). Identidad y representación entre indígenas y colonos de la amazonia occidental colombiana. En María Lucía Sotomayor (ed), *Identidad, modernidad y desarrollo*, Bogotá: ICAN-COLCIENCIAS, pp 283-296. Recuperado de <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12985.pdf>
- CUCHE, D. (2004). Cultura e identidad. En Denys Cuché. *La noción de cultura en las ciencias sociales*, pp. 105-122. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DALMOLIN, G. (2004). *O papel da escolar entre os povos indígenas: de instrument de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. Rio Branco: EDUFAC.
- DE LA CADENA, M. y STARN, O. (2010). Introducción. En De la Cadena y Starn (Eds.) *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*, pp. 9-42. Lima: IEP, IFEA.

- DERUYTTERE, A. (2003). *Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempos de globalización*. Informe de trabajo. Washington DC: BID. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocum ent.aspx?docnum=363901>
- DONSKIS, L. (2009). *Troubled identity and the modern world*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ERIKSON, E. (1968). Identity, psychosocial. En David Sills (Ed.) *International encyclopedia of the social sciences*. Vol. 7. Pp. 61-65.
- ESCOBAR, A. (1999). Antropología y desarrollo. En Arturo Escobar *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, pp. 99-129. Santafé de Bogotá: ICAN-CEREC.
- ESPINOSA, O. (2009). Ciudad e identidad cultural ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? En IFEA, *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 38 (1): 47-59.
- ESPINOSA P., A. (2010). *Estudios sobre identidad nacional en el Perú y sus correlatos psicológicos, sociales y culturales*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
- FAUSTO, C. y HECKENBERGER, M. (Eds.). (2007). *Time and memory in indigenous Amazonia. Anthropological perspectives*. Gainesville: University Press of Florida.
- FERNÁNDEZ, E. y BROWN, M. (2001). *Guerra de sombras. La lucha por la utopía en la Amazonía peruana*. Lima: CAAAP, CAEA.
- FERNÁNDEZ, L. (2011). *Conectores discursivos en asháninka*. Tesis de Licenciatura. Lima: UNMSM.
- FERNÁNDEZ, L. (octubre, 2012). *Construcción identitaria en la modernidad de los ashéninkas*. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de Investigaciones en Antropología del Perú de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- FERNÁNDEZ, L. (2013, 19 de julio). Construyendo identidad(es) en la ciudad. [Entrada de blog]. Naakapero kipatsiki. Recuperado de <http://imatlife.blogspot.pe/2013/07/construyendo-identidades-en-la-ciudad.html>
- FERNÁNDEZ, L. (2013, octubre). *Formación ciudadana y cívica en la educación secundaria bilingüe del Gran Pajonal (Ucayali-Perú)*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional “Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos” de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México.
- FERNÁNDEZ, L. (2014, noviembre). *Lengua e identidad. Aproximación a la construcción identitaria de los ashéninkas*. Trabajo presentado en el VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental “Artes,

silêncios e silenciamentos” y VII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia” de la Universidad Federal de Acre, Río Branco, Brasil.

FERNÁNDEZ, L. (2015). Territorio y memoria en el proceso de distritalización del Gran Pajonal (Ucayali-Perú). *INDES* 3(2), 29-36.

FERNÁNDEZ, L. (2016). Identidad étnica de estudiantes Arawak en la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Atalaya). *Studium veritatis* 20(14), *en prensa*.

FERNÁNDEZ, L. y PACAYA, D. (2016). Evaluación de la competencia lingüística del castellano en alumnos bilingües. *Studium veritatis* 20(14), *en prensa*.

FÍGOLI, L. y FAZITO, D. (2005). Redes Sociales, Identidad Étnica y Migración Indígena en Amazonia. En *Actas del Iº Congreso Latinoamericano de Antropología*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. ISBN 987-20286-9-9. Recuperado de [http://revista-redes.rediris.es/webredes/arsrosario/04\\_figoli\\_fazito.pdf](http://revista-redes.rediris.es/webredes/arsrosario/04_figoli_fazito.pdf)

FLORES P., M. (1997). *La identidad y la territorialidad de los pueblos indios nahuas y teenek del estado de San Luis Potosi*. Tesis de maestría en ciencias antropológicas. Mexico D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana

GARCÍA, P.; SURRALÉS, A. (2009). *Antropología de un derecho. Libre determinación territorial de los pueblos indígenas como derecho humano*. Copenhague: IWGIA.

GIDDENS, A. (1996). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad Del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GIMÉNEZ, G. (2000). Identidades en globalización. En *Espiral* Vol. 7, No. 19, pp. 27-48.

GIMÉNEZ, G. (2002). Paradigmas de la identidad. En A. Chihu Amparán (coord.), *Sociología de la identidad*. México DF: UNAM, Iztapalapa, pp. 35-62.

GLAZER, N. y MOYNIHAN, D. (Eds.). (1981). *Ethnicity. Theory and experience*. Cambridge: Harvard University Press.

GLEASON, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. En *The journal of American history*. Vol. 69. N.º 4. Pp. 910-931.

GREENE, S. (2009). *Caminos y carreteras. Acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima: IEP.

GUERRERO A., P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad, la diferencia*. Quito: Abya-Yala, Escuela de antropología aplicada UPS.

- HALL, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traducción de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. y P. DU GAY (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage Publications.
- HENDRY, J. (2005). *Reclaiming culture. Indigenous people and self-representation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- HERNÁNDEZ C. R. (2008). *Procesos contemporáneos de conformación de identidades indígenas en la frontera sur de Chiapas*. México D. F.: CDI.
- HEVIA R., R. y HIRMAS, C. (Coords.). (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- HILL, J. y SANTOS-GRANERO, F. (Eds.). (2002). *Comparative arawakan histories: Rethinking language family and culture area in Amazonia*. Chicago y Urbana: University of Illinois Press.
- HONKO, L. (1996). Las tradiciones en la construcción de la identidad cultural y estrategias de supervivencia étnica. *Revista de Investigaciones Folklóricas* 11: 63-77.
- HVALKOF, S. (1986). El drama actual del Gran Pajonal. Primera parte: recursos, historia, y producción asháninka. *AmI, Año 6/12*: 22-30.
- HVALKOF, S. (1987). El drama actual del Gran Pajonal. Segunda parte: violencia y colonización. *AmI 7/13*: 3-10.
- HVALKOF, S. (1998). From slavery to democracy. The indigenous process of Upper Ucayali and Gran Pajonal. En: A. Parellada & S. Hvalkof (eds.), *Liberation through land rights in the Peruvian Amazon. IWGIA Documents*, 90: 83-162. Copenhagen.
- HVALKOF, S. (2013). Victoria Ashéninka: espacio, territorio y economía en el Gran Pajonal de la Amazonía peruana. En Varese, S.; Apffel-Marglin, F.; Rumrill, R. (Coords.). *Selva vida: de la destrucción de la Amazonía al paradigma de la regeneración*. Lima: IWGIA. Pp. 191-227.
- HVALKOF, S. y VEBER, H. (2005). Ashéninka. En Santos Granero, F. y Barclay, F. (eds.) *Guía etnográfica de la Alta Amazonia. Volumen V: Campa Ribereños/Ashéninka* Institut français d'études andines-IFEA; Smithsonian tropical research institute.
- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (ILV). (2004). Aminiri kameetha eentsi. Cuidado y alimentación del bebé. *Colección Literaria y Cultural*. Libro N.º 1. Lima: ILV.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). (2009). *II Censo de comunidades indígenas de la Amazonía peruana 2007*. Tomos 1 y 2. Lima: INEI
- JENKINS, R. (2008a). *Rethinking ethnicity. Arguments and explorations*. 2ª edición. Londres: Sage Publications.
- JENKINS, R. (2008b). *Social identity*. 3ª edición. Londres y Nueva York: Routledge.
- KUPER, A. (2001). Cultura, diferencia, identidad. En Adam Kuper *Cultura. Visión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós, pp. 261-283.
- KYMLICKA, W. (1996). *La ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. México: Editorial Paidós.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (2000). Citizenship in culturally diverse societies: Issues, contexts, concepts. Pp. 1-41. En *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSON, M.; DAVIS, P.; BALLENA, M. (1979). *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima: ILV.
- LONGA R., F. (2003). Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán. En *Boletín de lingüística 19*. pp 20-42. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- LÓPEZ, L. E. (2004). *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF/TACRO. Recuperado de <http://www.unicef.org/lac/igualdad.pdf>
- MARTÍ I PUIG, S. (Ed.). (2007). *Pueblos indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. Barcelona: Cidob.
- MASSON, P. (2005). Aspectos de la identidad étnico-cultural e histórico-social manifestada en la cultura tradicional indígena de una región de los Andes Ecuatorianos En *Indiana 22*, pp.73-100.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago: CEPAUR.
- MERCADO E., Y. (2010). *Relación entre motivación e identidad cultural en adolescentes de la ciudad de Puno*. Tesis de Magíster en Psicología. Lima: UNMSM.
- MIHAS, E. (2010). *Essentials of Ashéninka Perené Grammar*. Tesis para obtener el grado de PhD en Lingüística. Wisconsin: Universidad de Wisconsin-Milwaukee.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN e INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO. (1996). Atojeencataantsi. Tuberculosis. *Libro de Ciencias Naturales N° 6. Ashéninka del Gran Pajonal*. Pucallpa: Ministerio de Educación, ILV.
- MOHR DE COLLADO, M. (2007). Los garínagu en Centroamérica y otros lugares. Identidades de una población afro-caribe entre la tradición y la modernidad. En *Indiana* 24, pp. 67-86.
- MONROE M., J. (2007). Identidad indígena y violencia simbólica. Límites étnicos, discriminación y ciudadanía en los espacios sociales rurales del sur andino (Cusco y Apurímac). En CEBEM, IEE, CBC *Pueblos indígenas: Referencias andinas para el debate*, Pp. 281-324.
- MORIN, F. y Santana, R. (Eds.). (2003). *Lo transnacional, instrumento y desafío para los pueblos indígenas*. Quito: Abya-Yala.
- NAVARRO V., C. (2006). *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada*. La Paz: UMSS, PROEIB Andes, Plural editores.
- NICAHUATE P., J. (2006). *El sheripiari como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión ashéninka*. Tesis de maestría. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- ORTÍZ, R. (1996). Espacio y territorialidad. En Renato Ortiz. *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- PÉREZ B., S. (2004). Comunidad y nación. El problema de la identidad en Charles Taylor. En *Redur*. N.º 2, pp. 65-77. Recuperado de <http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero2/barahona.pdf>
- PLANAS, M. y VALDIVIA, N. (2007). Identidad étnica en el Perú: Un estudio cualitativo sobre los discursos de auto identificación en tres zonas del país. Proyecto "Raising Awareness on the Connection between Race/Ethnicity, Discrimination, Poverty and Health Inequalities in Peru". Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.aes.org.pe/etnicidad/pdf/Identidad.pdf>
- QUINTORI S., C. (2003). *Proceso histórico de conformación de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal*. Tesis para optar el título de profesor en educación primaria intercultural bilingüe. Satipo: FORMABIAP.
- RAMOS L., S. (2009). *Identidad y comunidad en el pensamiento filosófico de Charles Taylor*. Tesis de Magister en Filosofía. Lima: UNMSM.
- REVILLA B., M. (2005). Propuesta para un análisis del movimiento indígena como movimiento social. En *Política y Sociedad*, Vol. 42 N.º 2: 49-62.
- REYES S., G. (Ed.). (2009). *Diálogo de saberes: plantas medicinales, salud y cosmovisiones*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia. Bogotá: ARFO Editores e Impresos Ltda.

- ROBERTSON, R. (1995). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. En *Zona Abierta* N.º 92/9, pp. 213-241.
- ROJAS Z., E. (1994). *Los asháninka, un pueblo tras el bosque*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- ROMANI, M. (2004). *Toponimia en el Gran Pajonal con especial atención a los topónimos de afiliación asháninka*. Tesis de licenciatura. Lima: UNMSM
- ROSAS M., A. (1993). Globalización cultural y antropología. En *Alteridades* Vol. 3, N.º 5, pp. 79-91.
- SÁNCHEZ G., R. (2008). Identidad cultural y demandas de interculturalidad: Ensayo bibliográfico. En *Contexto & Educação* Año 23, N.º 79, pp. 105-127.
- SANTOS-GRANERO, F. (2003). El enemigo interno. Hechicería infantil, insurgencia, y los males de la modernidad en la Amazonía peruana. En *Revista Andina* 36: 161-192.
- SARMIENTO B., J. P. (2011). *Kametsa asaiki: The Pursuit of the "good Life" in an Ashaninka Village (Peruvian Amazonia)*. Tesis postdoctoral. University of St. Andrews. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10023/2114>.
- SICHTA, I. (2004). Identidad y lengua. En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco. Universidad Católica de Temuco. Pp. 209-234.
- SIMON, B. (2004). *Identity in modern society. A social psychological perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- TERRÉN, E. (2002). La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo completo de la pertenencia étnica. *Revista Papers* 66, 45-57. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- TRAPNELL, L. y NEIRA, E. (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. En Luis Enrique López (ed.). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.
- TREJO Q., J. (2008). *Habitar es narrativizar: El proceso de construcción de la identidad en los jóvenes vallehallquenses*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales. Mexico D. F.: FLACSO
- TUBINO, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva. En Norma Fuller (Ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: PUCP/UP/IEP, pp.51-75.

- VARAS I., J. M. (2005). *La construcción de la identidad étnica urbana: Etnificación y etnogénesis del movimiento mapuche urbano organizado en la ciudad de Santiago 1990-2000*. Tesis de Magister en Antropología y Desarrollo. Santiago de Chile: CEME. Recuperado de <http://www.archivochile.com/>
- VARESE, S. (1973). *La Sal de los Cerros*. 2º ed. Lima: Retablo de Papel.
- VARESE, S. (2013). La ética cosmocéntrica de los pueblos indígenas de la Amazonía: elementos para una crítica de la civilización. En Varese, S.; Apffel-Marglin, F; Rumrill, R. (Coords.). *Selva vida: de la destrucción de la Amazonía al paradigma de la regeneración*. Lima: IWGIA. Pp. 61-81.
- VÁSQUEZ R., N. y VILLAPOLO, L. (1993). Las consecuencias psicológicas y socioculturales de la violencia política en la población infantil Asháninka. *AI LIII/4: 103-124*.
- VEBER, H. (2009). *Historias para nuestro futuro. Yotantsi ashi otsipaniki*. Copenhague: IWGIA.
- VEGA-CENTENO B., I. (2008). Estado del Arte del Patrimonio Cultural Inmaterial—Perú. En CRESPIAL *Estado del Arte del Patrimonio Cultural Inmaterial*, Cusco, pp. 279-328.
- VÍLCHEZ J., E. (1996). *Fonología del ashaninka del Gran Pajonal con especial atención a los segmentos sibilantes*. Tesis para optar por el grado de magíster en Lingüística. Lima: UNMSM.
- VÍLCHEZ J., E. y ESPINOZA, E. (2003). Una explicación sociolingüística del estado actual de la lengua ashaninka. En Gustavo Solís (Ed.). *Cuestiones de lingüística amerindia: Actas del tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima, pp. 299-314.
- WEISS, G. (1975). Campa cosmology. The world of a forest tribe in South America, en: *Anthropological papers* 52, Nueva York: American Museum of Natural History. Pp. 219-588.
- WIEVIORKA, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En Daniel Mato (Coord.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, pp. 17-32. Caracas: FACES—UCV.
- WRIGHT, C. (s.f.). *Una aproximación empírica a la construcción de la identidad indígena: Los marcos interpretativos y conflictos sociales en Cusco*. Recuperado de [http://www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso\\_09/grupos-trabajo/area04/GT01/17.pdf](http://www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso_09/grupos-trabajo/area04/GT01/17.pdf)





## 2. HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN

- ¿Desde cuándo existe la escuela en la comunidad?
- ¿Cómo se gestionó?
- ¿Cuándo se construyó el local? ¿Quién lo construyó?  
(Estado, comunidad, ONG, varios), etc.

## 3. PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

- **SOLICITAR PEI – PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL** y analizar su contenido teniendo en cuenta lo siguiente:
- ¿El PEI presenta problemática referida al bilingüismo, la diversidad cultural, discriminación entre los pobladores del Gran Pajonal?

---



---



---



---

- ¿Presenta algún proyecto o lineamientos para atender estos problemas?

---



---



---



---

- **SOLICITAR PCC – PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO** y analizar su contenido teniendo en cuenta lo siguiente:
- Si es diversificado por (niveles, género)

---



---



---



---

- Si guarda relación con el PEI

---



---



---



---

- **OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS**

---



---



---

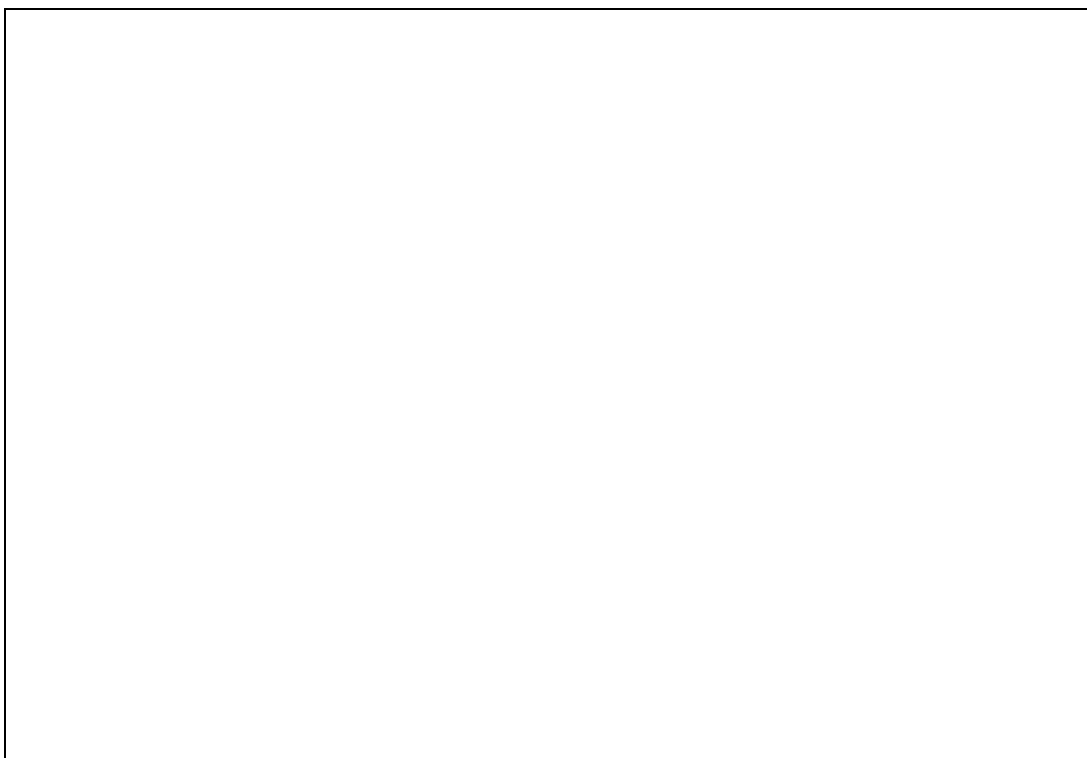


---

## 4. CONDICIONES FÍSICAS DE LA ESCUELA

- **Local escolar: descripción:** (Material de construcción, estado general, N° de ambientes, uso; existencia de campos deportivos y/o espacios de recreación)
- **Servicios** (describir si están disponibles, cómo se usan, en qué condiciones se encuentran)
- Agua: .....
- Luz: .....

- Servicios higiénicos.....
- Teléfono: .....
- N° de computadoras: .....
- **Croquis de la escuela**



## 5. CONDICIONES FÍSICAS DE LAS AULAS

- **Mobiliario y equipo** ¿Qué hay en el aula y cuál es su estado?
- **Condiciones y uso del espacio** (distribución, organización)
- **Materiales educativos** (procedencia industrial/propios)

## 6. ORGANIZACIÓN Y ACTIVIDADES EN LA ESCUELA

- Asociación de Padres de Familia (frecuencia de reuniones, quién va a las reuniones, tipos de actividades. Nombre de los últimos dos presidentes)
- Grupos para actividades (equipos deportivos, banda escolar, grupos de danzas u otros)
- Actividades productivas (huertos, crianza de animales, talleres)
- Programas de Apoyo Social (Salud, alimentación, otros) ¿cómo funcionan?, ¿cómo participan los padres?
- Recursos de la escuela (tierras, presupuesto)
- Otros usos de la escuela (talleres, capacitaciones)

## REGISTRO ETNOGRÁFICO DEL AULA / GUÍA DE OBSERVACIÓN

### 1. Las interacciones en el aula

- ¿Cómo se dirige el docente a los alumnos /as?: lugar, idioma, tono de voz, actitud.

	Alumno	
Docente	Alumna	
	Grupo	

- ¿Con qué frecuencia hace preguntas el docente? ¿Qué tipo de preguntas hace?, ¿a quiénes las dirige? (a todos, a alguno o algunos)
- ¿Cómo reaccionan los alumnos a las preguntas? (contestan en voz alta, se inhiben, contestan frecuentemente los mismos, etc.)
- ¿Quién toma la iniciativa de la interacción? (sólo o mayormente el docente, docente y alumnos, solo alumnos)
- ¿Cómo interactúan los jóvenes (H-H, M-M, H-M)?, ¿qué hacen?, ¿qué dicen?, ¿cómo se llaman los alumnos entre ellos?: lugar, idioma, tono de voz, actitud.
- ¿Se da apertura a las iniciativas que tienen los/as estudiantes?

---



---



---

### 2. Clima en el aula

- ¿Se dan situaciones, expresiones amigables, amables, respetuosas, afectivas entre jóvenes (H-H, M-M, H-M)?, ¿cómo son?, ¿por qué se dan?

---



---



---

- ¿Se dan situaciones, expresiones humillantes, ofensivas, agresivas, conflictivas entre jóvenes (H-H, M-M, H-M)?, ¿cómo son?, ¿por qué se dan?

---



---



---

### 3. Interacciones fuera del aula: Aspectos, elementos a observar:

- Los rituales (formación, himno, discurso, etc.)
- Los jóvenes (H-H, M-M, H-M)
- Los juegos que realizan
- Los motivos de risa y alegría
- Los motivos de molestia, tristeza, conflicto
- Las actitudes, los gestos, el trato
- Los cantos, los bailes, la música

## FICHA DE LA COMUNIDAD

### 1. Ubicación y situación de la comunidad

- Referencia: *(Indicar los puntos geográficos de referencia entre los que se ubique: quebradas, otras comunidades, etc.)*
- **Croquis**

- Indicar cómo se llega y en cuánto tiempo desde un punto específico (Ponchoni)
- Territorio: ¿Cuántas hectáreas tiene la comunidad?
- Situación de la propiedad del terreno comunal (reconocida como comunidad nativa, anexo, en trámite de titulación)
- ¿Hay solicitud de ampliación de terrenos?, ¿cuánto?
- ¿Cuentan con ampliación de terreno?, ¿cuál es su extensión?

**Observaciones** (Especificar algún problema por la situación legal y territorial de la propiedad del terreno y su demarcación)

### 2. Servicios básicos

#### Indagar y describir en términos generales:

- ¿Cuándo se usan? ¿Por qué motivos? (por ejemplo la electricidad o la radiofonía) ¿Qué proporción de familias o viviendas acceden? ¿Qué piensan los habitantes sobre determinados servicios?
- ¿Quiénes han participado en su instalación?
- Agua (pozo, pilón, quebrada)
- Servicios higiénicos (pozo séptico, sobre acequia o canal, no tiene este servicio)
- Comunicación (radio, teléfono satelital)
- Salud (posta, sheripiari, vaporadora, otro)
- Energía eléctrica (panel solar, motor, no tiene) (si tiene, desde cuándo, cuál es la cobertura)

### **3. Características de las viviendas y de los locales**

**Si se puede acceder a alguna vivienda o local, indagar y describir en términos generales:**

- ¿Cómo son?, el material de la pared, pisos y techos, ¿cómo se usa el espacio? (ambientes), ¿qué mobiliario tienen?, ¿con qué y cómo se cocina?, ¿existe diferencia entre las viviendas?

### **4. Población**

- Número aproximado de familias y habitantes por comunidades.
- Tipos de matrimonios (procedencia de los colonos)
- Posesión de tierras
- Asentamiento (disperso, concentrado, mixto)
- Impresiones del observador
- ¿A qué se dedican la gente de la comunidad durante el transcurso del día? (diferenciando según grupos generacionales y género)
- Observar la interacción/ comunicación entre la población.

### **5. Organización social**

- Autoridades locales (nombres y cargos)
- Comités especializados (Club de madres, Vaso de leche, Club deportivo, etc.)
- Instituciones que trabajan en la comunidad (ONG, Iglesias, Madereros, productores, etc.)

### **6. Producción y actividad**

- Determinar la importancia económica y social de estas actividades: caza, pesca, recolección, agricultura y horticultura, ganadería, extracción maderera, artesanía.
- En qué meses del año se explotan determinados recursos y realizan determinadas actividades y trabajos (venta de producción, venta de fuerza de trabajo, abundancia de cacería y de pesca, recolección de insectos y vegetales).
- División del trabajo según género y edad
- Participación y rol de los jóvenes en el desarrollo de estas actividades

## **GUÍA DE CONVERSACIÓN PARA LOS DOCENTES**

### **Datos generales**

- Nombre completo
- Edad
- Procedencia
- Idiomas que conoce y habla
- Formación académica
- Especialidad
- Años de docencia (especificar cuántos años trabaja en el Gran Pajonal)
- Experiencia en temas de interculturalidad

### **Cuestionario**

#### **Actitudes que observan en los alumnos**

- ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos respecto a los colonos, los extranjeros, Satipo, Huancayo, Lima, el Perú?
- ...los problemas internos del Gran Pajonal?
- ...el dominio del idioma asháninka/castellano?
- ...la llegada de nuevas tecnologías?
- ...asumir algún tipo de liderazgo?
- ...formar familias a temprana edad?
- ...ser profesional?
- ¿Cuál es futuro de los jóvenes que terminan la secundaria este año?

#### **Rol del docente en la formación de los jóvenes ashéninkas**

- ¿Cómo motivan a los alumnos a seguir estudiando?
- ¿Cómo persuaden a los alumnos a no formar familias tan temprano?
- ¿Cómo persuaden a los alumnos, sobre todo a las alumnas, a que sigan estudiando a pesar de tener uno o más hijos?
- ¿Ha constatado que los alumnos se insulten y traten mal por alguna forma de discriminación (modo de vestirse, dominio del idioma, estatus social del padre)?
- ¿Qué hace usted cuando constata situaciones como la anterior?

#### **Diversidad cultural**

- ¿Cómo incluye el tema de diversidad cultural en su clase?
- ¿Qué tipo de problemas hay entre los alumnos (género, procedencia, idioma, otros)?
- ¿En qué sentido ellos se consideran ashéninkas?
- ¿Qué los identifica y diferencia de los adultos, ancianos, niños?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la educación que brinda el Colegio Juan Santos Atahualpa y el CAIM B?
- ¿Qué tipo de problemas existen entre los jóvenes de ambos centros educativos?

## GUÍA DE CONVERSACIÓN PARA LOS PADRES

### Datos generales

- Nombre
- Edad aproximada
- Procedencia
- Número de esposas y de hijos
- Nivel de instrucción

### Cuestionario

#### 1. Sobre el desempeño académico de su hijo

- ¿A su hijo le gusta ir a la escuela o es forzado a asistir?
- ¿Qué comenta su hijo en casa sobre la escuela?
- ¿Qué dificultades y necesidades tiene su hijo que afecta su rendimiento en clases?
- ¿Qué hacen su hijo fuera de la escuela, a qué se dedican? (¿qué actividades desempeñan según sexo y edad?, ¿dónde trabajan?, ¿está lejos de la escuela?, ¿a qué hora hacen las tareas escolares?)
- ¿Cómo apoya a su hijo para que estudie?
- ¿En qué casos le pide a su hijo que no vaya a la escuela?

#### 2. La educación en casa y en la comunidad

- ¿Qué debe saber un hombre para considerarlo ashéninka?
- ¿Qué es lo que debe saber una mujer para considerarla ashéninka?
- ¿Qué es lo que hace a una mujer/un hombre ashéninka diferente de otras/otros (colonos, limeños, etc.)?
- ¿Qué habilidades son propias de los ashéninkas? ¿Cómo y dónde lo aprenden? (¿A qué edad?)
- ¿Crees que aprender esos oficios contribuye al desarrollo de la comunidad? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas les enseñas a tus hijos/hijas en casa? ¿Cómo les enseñas? ¿En qué lenguas?

#### 3. Actitudes lingüísticas

- ¿Por qué es necesario que los jóvenes hablen bien el castellano?
- ¿Cuál es la importancia de mantener el idioma nativo en las generaciones presentes y futuras?
- ¿Qué idioma emplea para comunicarse con los miembros de su familia?
- ¿En qué idioma se comunican sus hijos entre ellos y con otros jóvenes?
- ¿Por qué cree que los jóvenes ya no hablan en idioma y prefieren comunicarse en castellano?
- ¿Qué idioma sería conveniente que tu hijo aprenda?, ¿por qué?

#### 4. La modernidad y los jóvenes

- ¿Cómo contribuye la escuela al desarrollo de los jóvenes y de la comunidad?
- ¿Qué nuevos conocimientos aporta la escuela al aprendizaje de los jóvenes?
- ¿A qué se dedican los jóvenes cuando están de vacaciones?, ¿salen de la comunidad?
- ¿Hay jóvenes de esta comunidad que estén estudiando en alguna universidad o instituto?, ¿con qué frecuencia vuelven a la comunidad?
- ¿A los jóvenes ashéninkas les gusta parecerse a los colonos, mestizos?
- ¿Se pierde la condición de ashéninka si los jóvenes visten como los colonos o ya no hablan idioma?



## GUÍA DE CONVERSACIÓN CON ALUMNOS

### Datos generales

- Nombre completo
- Edad
- Grado
- Comunidad
- Padres (procedencia, ocupación)
- Número de hermanos

### Cuestionario

#### **Visión introspectiva**

- ¿Cuáles son las cosas que más te gustan hacer y las que menos te gustan hacer?
- ¿Cómo explicarías que tú eres ashéninka y un joven de Oventeni no lo es?
- ¿Qué piensas de tus compañeros de clase?, ¿qué crees que piensan ellos de ti?
- ¿Cómo ayudas a que tu comunidad mejore?, ¿cuál es tu función dentro de tu comunidad?,
- ¿Por qué los jóvenes deben respetar a los ancianos de la comunidad?
- ¿Tú ya te consideras “civilizado”?, ¿qué te falta para llegar a serlo?

#### **Elementos culturales característicos de la identidad de los jóvenes ashéninkas**

- ¿Qué sabes tú del monte?, ¿a los cuántos años fuiste a cazar?, ¿conoces las propiedades de los *ibenkis*?, ¿cuántas clases conoces?
- ¿Qué sabes de los espíritus del monte?, ¿alguna vez te pasó algo malo?
- ¿Cuántas fiestas celebran al año?, ¿cuáles son los motivos?
- ¿Cuál es el valor de la *cushma*?, ¿es máspreciada si es de algodón?, ¿por qué los hombres jóvenes ya no usan *cushma* y las mujeres sí?
- ¿Qué historias conoces del Gran Pajonal?, ¿quién te contó?, ¿en qué momento?
- ¿Si te vas a Satipo y te encuentras con nomatsiguengas, caquintes y asháninkas cómo te diferencias de ellos, además del idioma?

#### **Roles según el género**

- ¿En qué actividades de los adultos participas?
- ¿Qué hacen los hombres de la comunidad que no hacen las mujeres?  
Viceversa
- ¿Cómo ayudas a tu mamá/papá esposo/esposa?
- ¿Cuál es tu función en la chacra?
- ¿Sabes tejer canastas, *cushmas*...?
- ¿Qué habilidades tienen los hombres que jamás podrán realizar las mujeres?  
Viceversa

#### **Factores que inciden en los proyectos de vida**

- ¿hijos?, ¿dinero?, ¿idioma?, ¿tierras?, ¿profesión?, ¿liderazgo?, ¿viajes?

#### **Beneficios de la modernidad en el Gran Pajonal**

- ¿Cómo ha cambiado la vida en el último año?
- ¿energía eléctrica?
- ¿agua?
- ¿teléfono?
- ¿carretera y transporte?
- ¿televisión?
- ¿La vida es mejor ahora que antes?
- ¿Qué se necesita para mejorar más?

## **FOCUS GROUPS CON ALUMNOS**

### **Estructura de las actividades**

- Presentación a cargo de la investigadora
- Motivación (fotografías, historias)
- Trabajo grupal (grupo de tres alumnos)
- Exposición a cargo de un integrante del grupo
- Reflexión de quienes no han integrado el grupo

### **Tema 1**

- Discutir sobre la visión que tienen de sí mismos los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal

### **Tema 2**

- Identificar los elementos culturales característicos de la identidad de los jóvenes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.

### **Tema 3**

- Describir los roles que cumplen en su comunidad, según el género, los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.

### **Tema 4**

- Examinar qué factores inciden en los proyectos de vida que se trazan los estudiantes ashéninkas del nivel secundario del Gran Pajonal.

### **Tema 5**

- Discutir sobre los beneficios de la modernidad en el Gran Pajonal y las consecuencias en los modos de vida de sus pobladores.

## **ENTREVISTA AL PÁRROCO DE OVENTENI**

Nombre y apellido: Lajos Finta (Padre Luis)

Edad: 60 años (en junio de 2012)

Orden: Diocesana

1. En un contexto intercultural como lo es el Gran Pajonal, ¿cuál es el reto de la iglesia?
2. ¿Con cuántas comunidades nativas trabaja actualmente?
3. ¿Qué grupo generacional es más accesible? ¿Y según el género?
4. ¿Qué actividades fomenta para que los jóvenes ashéninkas participen?
5. ¿Qué sacramentos han logrado obtener los ashéninkas?
6. ¿Ha observado actos de discriminación entre jóvenes ashéninkas y de Oventeni?
7. ¿Qué piensa de las discotecas que hay en Oventeni?

## **ENTREVISTA AL ASESOR DEL PROGRAMA DE PRODUCCIÓN DE CAFÉ EN OVENTENI Y EL GRAN PAJONAL**

Nombre y apellido: Sergio Méndez Echevarría

Edad: 25 años (en el 2012)

Procedencia: Atalaya

Especialidad: Técnico agropecuario

1. ¿Cuántos años tiene el proyecto?
2. ¿Con cuántas comunidades se ha trabajado?
3. ¿Cómo ha sido la participación de los comuneros?
4. ¿Cuáles son las etapas de la producción del café?
5. ¿Cómo participan los comuneros en cada etapa?
6. ¿Cuál es su percepción de la participación de los más jóvenes?
7. ¿Cómo es la contratación de la mano de obra para las respectivas fases de la producción del café?
8. ¿Quién paga más? ¿Cuánto es lo máximo que se podría pagar?
9. ¿Cuál es el calendario anual de la producción de café?
10. ¿Qué coordinación hay con las escuelas del Gran Pajonal?

## **ENTREVISTA A LA ENFERMERA DE LA POSTA DE SALUD DE OVENTENI**

Nombre y apellido: Mónica Alcarraz Galdós

Edad: 39 años (en el 2012)

Procedencia: Oventeni

Especialidad: Técnica en enfermería

1. ¿Qué servicios brindan a la comunidad?
2. ¿Ha aumentado la concurrencia de la población ashéninka en los últimos años?
3. ¿Qué programas o actividades tienen preparados para la población juvenil?
4. ¿Dan orientación sobre los servicios que brinda la posta en los colegios?
5. ¿Qué puede comentar sobre los programas de control natal y métodos anticonceptivos?
6. ¿Tienen cifras sobre gestantes menores de edad?

## CONVERSACIÓN CON HÉCTOR LINDER AVENCHARI

- Edad: 17 años
- Grado: 5to de secundaria
- Comunidad: Chinchani
- Padres: Su padre era asháninka y ya murió, vive con su madre ashéninka y su padrastro quien es su tío (hermano de su padre)
- Número de hermanos: 8

### Visión introspectiva

- ¿Cuáles son las cosas que más te gustan hacer y las que menos te gustan hacer?  
Me gusta ir nadar en el río, jugar bolita, comer pescado, ah y jugar fútbol. También trabajar en mi chacra, yo vendo café. Me gusta pasear, profesora. He viajado en varios lugares... hasta Pichanaki me fui. En Atalaya, Satipo... No me gusta trabajar mucho, en a veces las faenas ya no voy jugar fútbol. Después todo yo hago.
- ¿Cómo explicarías que tú eres ashéninka y un joven de Oventeni no lo es?  
Yo soy ashéninka jeeee... yo hablo mi idioma, los mestizos no hablan. — pero hay jóvenes que sí hablan ashéninka— No profesora, ese aprendido, pero no es ashéninka, si vive en Oventeni no tiene comunidad. Yo estudié en Ponchoni primero y vivía en allí... había mestizo en mi salón pero solo sabía palabra así suelto, chiste, insulto, no hablaba en mi idioma. Lo que ellos su idioma es castellano.
- ¿Qué piensas de tus compañeros de clase?, ¿qué crees que piensan ellos de ti?  
Somos hermano, aquí todos somo familia, la mayoría, el que viene de Mancoete, Shimpe, Muchos está con mi hermana, mi prima, somos familia. —No pelean, discuten— A veces sí, pero yo no me meto con su mujer, mi tsinani yo busco mestiza.
- ¿Cómo ayudas a que tu comunidad mejore?, ¿cuál es tu función dentro de tu comunidad?  
Yo hago caso en el jefe, mi tío Raulito. Hay que estudiar dice. Yo quiero aprender más castellano. Falta en aquí profesional para que haga más cosas. Yo voy a estudiar y voy a retornar. Así mis primos. Nosotros en el colegio estudiamos para terminar así no nos engañen.
- ¿Por qué los jóvenes deben respetar a los ancianos de la comunidad?  
Ellos saben más. Mi abuelo es sheripari... mira su tabaco está en todo lugar ahí, aquí, ahí, ¿ves? El otro jefe que era Pablo en antes lo engañaron, pero ahora hay otro jefe.
- ¿Tú ya te consideras “civilizado”? ¿qué te falta para llegar a serlo?  
El castellano lo que me falta, yo quiero en aprender más tu idioma. Enséñame tú profesora. Así quiero hablar para conversar con la tsinani mestiza jeeee.

### Elementos culturales característicos de la identidad de los jóvenes ashéninkas

- ¿Qué sabes tú del monte?, ¿a los cuántos años fuiste a cazar?, ¿conoces las propiedades de los *ibenkis*?, ¿cuántas clases conoces?  
Yo cazo, me voy con mi primo con mi tío en allá lejos, cazamos vendado, añuje, pero más hay pajarito. Entonces lo asamos y le sacamos su pluma primero para adorno. En aquí, profesora, hay cantidad de ibenki, todo sirve para la enfermedad, enamorar, pescar, todo hay para el hombre y la mujer, mi abuelito tiene bastante en su chacra. Nosotros vamos de niño en la chacra y el monte, ahí cazamos pajarito así es, profesora, bastante cazamos con honda, con flecha le flecheamos.
- ¿Qué sabes de los espíritus del monte?, ¿alguna vez te pasó algo malo?  
Hay profesora, de su animal su dueño hay que ir con cuidado con dieta así noma no se entra en el monte de ahí te enfermas solo no hay que ir. Nunca me he enfermado yo, pero mi papá sí, por eso se murió, mi hermano mi hermana en ahí se han enfermado. Comienza con fiebre, te duele tu cabeza ya no comes, profesora y entonces te vas chupando, chupando, chupando y te mueres. A veces no hay cura. Pero a mí no me pasó nunca.
- ¿Cuántas fiestas celebran al año?, ¿cuáles son los motivos?  
De la comunidad su aniversario, de la escuela, del colegio es uno ahora, en noviembre va ver profesora fiesta vienes de la comunidad de la casa comunal también hacemos fiesta.
- ¿Cuál es el valor de la *cushma*?, ¿es más preciada si es de algodón?, ¿por qué los hombres jóvenes ya no usan *cushma* y las mujeres sí?  
Calienta la *cushma* profesora cuando hace frío. Mi abuela me dio mi *cushma* todos tenemos aquí. Está tejiendo ahorita mi tía para mi tío. Véale en ahí. Ya no hay algodón por eso no tienen las mujeres de algodón, de tela nomás compran en Satipo, en Atalaya para los hombres es de algodón tejido.
- ¿Qué historias conoces del Gran Pajonal?, ¿quién te contó?, ¿en qué momento?  
Jeeee... no conozco profesora.  
Así cando masateamos cuenta chiste, lo que le ha pasado en el monte, así nomás.
- ¿Si te vas a Satipo y te encuentras con *nomatsiguengas*, *caquintes* y *asháninkas* cómo te diferencias de ellos, además del idioma?  
No sé, así somos iguales, profesora. Pero cuando hablamos ya se nota.

### Roles según el género

- ¿En qué actividades de los adultos participas?  
La faena, tomamos masatos todos juntos tú ves aquí el otro día tú has tomado con nosotros. También vamos a pescar juntos, a cazar, al río, a la chacra, todos hacemos juntos, profesora.

- ¿Qué hacen los hombres de la comunidad que no hacen las mujeres?  
Viceversa  
Somos más fuertes nosotros, levantamos palo, agarramos motosierra, la muer no va a cazar profesora. Pajarito alguno agarra, pero no como nosotros. La mujer hace masato va a la chacra a traer yuca. Nosotros movemos el masato, pero no masticamos.
- ¿Cómo ayudas a tu mamá?  
Traigo leña, agua porque aquí está sucia te enferma, le ayudo en mi chacra.
- ¿Cuál es tu función en la chacra?  
Tumbar palos, quemar, limpiar, cargar leña, así le ayudo lo que me diga mi mamá.

### **Factores que inciden en los proyectos de vida**

- ¿hijos?, ¿dinero?, ¿idioma?, ¿tierras?, ¿profesión?, ¿liderazgo?, ¿viajes?  
Profesora, yo quiero estudiar, tener mi profesión para que se desarrolle mi comunidad, queremos un parque en aquí a la vuelta, un colegio más grande. Me quiero conseguir una tsinani de otro lugar. Aquí ya no hay todo eso que ves es mi familia, ya tiene su esposo ya. También quiero viajar a otro lugar, conocer y me traigo una tsinani mestiza jeeee.

### **Beneficios de la modernidad en el Gran Pajonal**

- ¿Cómo ha cambiado la vida en el último año?  
Ha mejorado la carretera, ya la cuida ahora Ittsa antes barro estaba ya está bien. Falta puente, pero ya está y van a hacer nueva escuela. El jefe está gestionando para hacer parque.
- ¿energía eléctrica?  
Hay paneles solares con batería tenemos luz.
- ¿agua?  
El agua de aquí está contaminada, mejor hay que ir en el río, de aquí no sirve.
- ¿teléfono?  
Hay teléfono y radio, pero no hay celular.
- ¿La vida es mejor ahora que antes?  
Sí seguro profesora, faltan más cosas.
- ¿Qué se necesita para mejorar más?  
Carretera con pista, parque, celulares, colegio de ladrillo.

## CONVERSACIÓN CON AGUSTO ASHISHO TYONISHO

- Edad: 17 años
- Grado: 5to de secundaria
- Comunidad: Alto Chencorini
- Padres: Ambos son ashéninkas, pero señala que uno de sus abuelos es asháninka y llegó al pajonal huyendo del terrorismo. Su padre, Sergio Ashisho, es un alto dirigente de la OAGP.
- Número de hermanos: 11

### Visión introspectiva

- ¿Cuáles son las cosas que más te gustan hacer y las que menos te gustan hacer?  
Me gusta estudiar y pasear en mi moto, también jugar fútbol. No me gusta hacer las faenas, cuando me ordena mi papá que lo acompañe en sus viajes. A veces me aburro a veces es divertido.
- ¿Cómo explicarías que tú eres ashéninka y un joven de Oventeni no lo es?  
Yo hablo el idioma neto ashéninka, soy del Gran Pajonal, tengo mi comunidad, sobre todo hablo en mi idioma. Los mestizos no saben hablar, no sabe comprender.
- ¿Qué piensas de tus compañeros de clase?, ¿qué crees que piensan ellos de ti?  
Yo, mis compañeros no quieren estudiar. Ahora me quedé solo, todos se fueron. Yo voy a terminar, mi papá me obliga, pero yo también quiero para ser alguien en la vida. Como hijo de jefe hay respeto, también hay envidia pero. Yo soy bueno, ayudo a mis compañeros. Ellos no estudian.
- ¿Cómo ayudas a que tu comunidad mejore?, ¿cuál es tu función dentro de tu comunidad?,  
Ayudo en lo que mi papá me dice, lo que dice el jefe, mi profesor, todo hago caso. Yo soy estudiante así ayudo.
- ¿Por qué los jóvenes deben respetar a los ancianos de la comunidad?  
Son nuestra familia, hay que respetar a los mayores.
- ¿Tú ya te consideras “civilizado”?, ¿qué te falta para llegar a serlo?  
Sí, porque tengo mi estudio y voy a terminar el colegio. Después quiero ir en el ejército y servir a mi patria y estudiar, muchas cosas. Otros les falta el castellano, no quieren estudiar por eso no progresan.

### Elementos culturales característicos de la identidad de los jóvenes ashéninkas

- ¿Qué sabes tú del monte?, ¿a los cuántos años fuiste a cazar?, ¿conoces las propiedades de los *ibenkis*?, ¿cuántas clases conoces?  
El monte es importante de ahí tenemos los alimentos, cosas que nos sirven. Muy chiquito fui cuando era niño con mi papá, mis tíos, ocho años, más o menos. Aquí en el Gran Pajonal hay ibenkis, en mi comunidad harta hartos vas a encontrar, lo sembramos y cuidamos para todo hay, usan hombres y mujeres.

- ¿Qué sabes de los espíritus del monte?, ¿alguna vez te pasó algo malo?  
En el monte, en el camino se encuentra, no es bueno andar solo te puede aparecer y te enfermas. Yo una vez sentí en el monte y me enfermé con fiebre mal estaba muchos días hasta que me curaron. Te duele la cabeza, te da fiebre, ya no comes, mal te pones, pero tiene cura. Hay en nantatziri que es el dueño del monte, también hay peyari, el demonio y otras cosas que ves si vas solo.
- ¿Cuántas fiestas celebran al año?, ¿cuáles son los motivos?  
Celebramos el aniversario de la escuela, de la comunidad, de Oventeni, de la OAGP, del ejército, muchos aniversarios en el año se hace fiesta grande, se mata vaca, todos llevan masato. Hay juego de fútbol.
- ¿Cuál es el valor de la cushma?, ¿es más preciada si es de algodón?, ¿por qué los hombres jóvenes ya no usan cushma y las mujeres sí?  
No usamos, pero sí tenemos en nuestra casa. Sino que es más cómodo esta ropa. No hay muchos algodón por eso las mujeres ya no tejen. Se compran en Oventeni. Pero igual tengas o no tengas. Los paisanos usan más porque no tienen dinero para comprar así pantalón.
- ¿Qué historias conoces del Gran Pajonal?, ¿quién te contó?, ¿en qué momento?  
No conozco, así de enfermedad o mi abuelo me contaba cuando llegó de Satipo de los terroristas así nomás.
- ¿Si te vas a Satipo y te encuentras con nomatsiguengas, caquintes y asháninkas cómo te diferencias de ellos, además del idioma?  
Del idioma nomás y que yo vivo aquí.

### **Roles según el género**

- ¿En qué actividades de los adultos participas?  
En las faenas, las reuniones, vamos todos.
- ¿Qué hacen los hombres de la comunidad que no hacen las mujeres?  
Viceversa  
Hacemos casa, tumbamos palos. Las mujeres hacen masato, atienden a los hijos.
- ¿Cómo ayudas a tu mamá/papá?  
Yo le ayudo en la casa lo que me dice, a mi papá igual. Él me dice que vaye en el colegio por eso yo voy a terminar de estudiar.
- ¿Cuál es tu función en la chacra?  
Todo hago yo.

### **Factores que inciden en los proyectos de vida**

- ¿hijos?, ¿dinero?, ¿idioma?, ¿tierras?, ¿profesión?, ¿liderazgo?, ¿viajes?  
Profesora, cuando termine de estudiar voy ir a servir a la patria a agarrar arma aprender. Ahí nos llevan a conocer otros lugares y nos pagan. Quiero trabajar

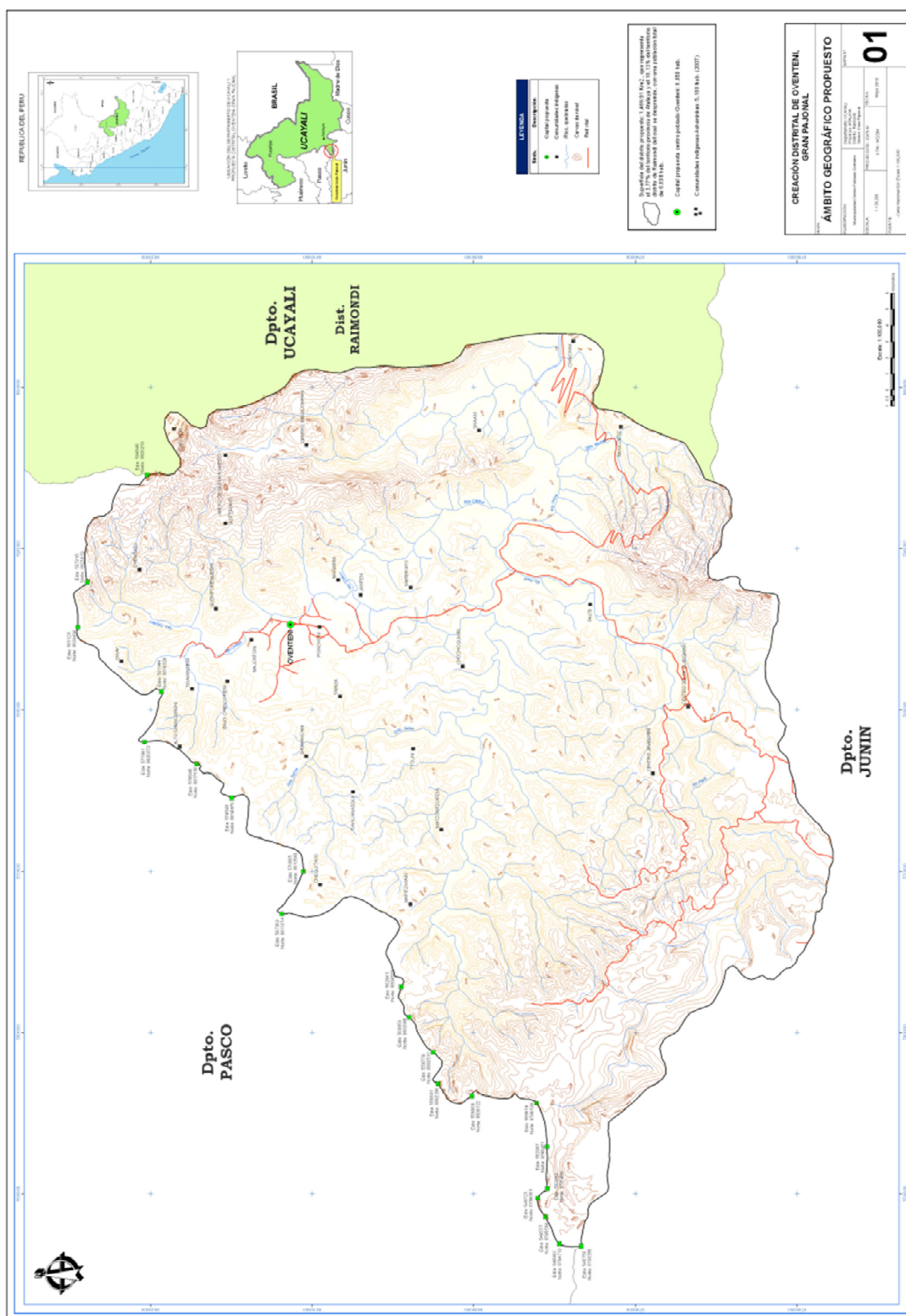


juntar dinero. Seguro voy a ser líder como mi papá cuando estea más de edad. Para trabajar y tener para comprarme más cosas.

### **Beneficios de la modernidad en el Gran Pajonal**

- ¿Cómo ha cambiado la vida en el último año?  
Más mestizo hay. Mucha gente viene de Satipo hasta de Pichanaki a trabajar en el café, a comprar. Hay más trocha, ha mejorado la carretera también. Estamos esperando el campo deportivo con techo. Hay más anexo de la comunidades.
- ¿energía eléctrica?  
Ya hay luz ahora es todos lados con panel solar.
- ¿agua?  
Aquí no hay agua. De eso sufrimos. En verano no hay agua, poquito cae, juntamos poquito, poquito. En invierno hay más. A veces hay que ir lejos a traer. Todo el día carreamos agua.
- ¿teléfono?  
En mi comunidad hay teléfono satelital.
- ¿carretera y transporte?  
Mejor está cada vez hay más, ya no se malogra por la lluvia no mucho ya se puede pasar.
- ¿Qué se necesita para mejorar más?  
Que haya más oportunidades, que estudien los jóvenes.

## Propuesta limítrofe del distrito Gran Pajonal-Oventeni



Mapa del distrito de Raimondi

